



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bilder lesen lernen. *Visual literacy* im
Deutschunterricht

Verfasserin

Melanie Wieser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums unterstützt und begleitet haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern und meinem Freund Gerd, die mir grenzenlose Unterstützung zu Teil werden ließen.

Danke auch an viele Freunde für die kostbare Zeit und das Zuhören in schwierigen Situationen.

Auch bei meinem Betreuer Mag. Dr. Stefan Krammer möchte ich mich bedanken. Er hat mich während der Entstehungsphase meiner Diplomarbeit durch viele anregende Kommentare und konstruktives Feedback vorbildhaft betreut.

Wer die Bilder beherrscht, beherrscht auch die Köpfe.
(wird Bill Gates zugeschrieben)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Medienkompetenz und Mediendidaktik Deutsch	8
2.1 Einfluss und Bedeutung der Medien auf die Lebenswelten Jugendlicher	8
2.2 Die Schule als logozentristischer Ort	10
2.3 Medienkompetenz: Definitionen, Konzepte	12
2.4 Mediendidaktik Deutsch	15
3. Bildkompetenz	21
3.1 <i>Iconic turn</i>	21
3.2 <i>Visual literacy</i>	23
3.3 Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft	25
3.3.1 Bilderschließung	25
3.3.1.1 Subjektive Bedeutung	25
3.3.1.2 Inhärente Bedeutung	26
3.3.1.3 Intendierte Bedeutung	27
3.3.2 Bildbewertung und –beurteilung	28
3.3.3 Bildbewältigung	28
3.4 Roland Posner – Zehn Ebenen der Bildkompetenz	29
3.5 Oliver R. Scholz – Stufen des Bildverstehens	31
4. Bild- und Medienkompetenz in den aktuellen AHS-Lehrplänen	35
4.1 Bildungsstandards Deutsch	35
4.2 Unterrichtsprinzip Medienpädagogik	36
4.3 Allgemeiner Lehrplan	38
4.4 Lehrplan der AHS-Unterstufe des Faches Deutsch (2000)	39
4.5 Lehrplan der AHS-Oberstufe des Faches Deutsch (2004)	40
5. Wie können Bilder gelesen werden? –Analysewerkzeuge	44
5.1 <i>The Grammar of Visual Design</i> nach Kress/van Leeuwen	44
5.1.1 Grundkonzept	44
5.1.2 <i>Narrative representations</i>	45
5.1.3 <i>Conceptual representations</i>	48
5.1.4 <i>Representation and interaction</i> : Das Verhältnis zwischen Repräsentation und BetrachterIn	49

5.1.5 Modalität	53
5.1.6 Die Bedeutung von Komposition	55
5.1.7 Ein Fragenkatalog an Bilder nach Kress/Van Leeuwens <i>Grammar of Visual Design</i>	60
5.2 <i>Visual Methodologies</i>	61
5.2.1 Inhaltsanalyse	61
5.2.2 Diskursanalyse	63
5.2.3 Unterrichtsarbeit mit Inhalts- und Diskursanalyse	65
5.3 Bildsemiotik	66
5.3.1 Grundbegriffe der (Bild)semiotik	66
5.3.2 Die Semiotik von Bild und Text	68
5.3.3 Semiotische Zugänge zur Fotografie	70
5.3.4 Semiotische Zugänge zur Printwerbung	71
5.3.5 Unterrichtsarbeit mit einer Bildsemiotik	73
6. Didaktische Überlegungen zum Bild im Deutschunterricht	76
6.1 Definitiorische Überlegungen	76
6.2 Bilder im Deutschunterricht	77
6.2.1 Die Bildbeschreibung	77
6.2.2 Einzelbilder als Schreib-/Sprechimpuls	77
6.2.3 Die Bilderfolge in der Bildgeschichte	78
6.2.4 Die Bilderfolge als Comic-Strip	79
6.2.5 Das Standbild aus einem Film	80
7. Fotografie im Deutschunterricht	82
7.1 Offenes Lernen: Bilder lesen lernen	82
7.2 Text und Bild in der Zeitung/in Zeitschriften	87
7.3 Mit Bildern ausdrücken, was einem wichtig ist	90
7.4 Foto-Story	92
7.5 Sozialdokumentarische Fotografie als Schreibanlass	95
7.6 Die Postkarte im Fokus	98
7.7 Ein Foto als Impuls für Rollenspiele und kreatives Schreiben	100
7.8 Foto und Text – ein künstlerischer Zugang	103
7.9 Fotografien in der Konkretisation literarischer Zitate und Aphorismen	105
8. Printwerbung	108
8.1 Farben als Schlüssel zur Interpretation von Printwerbung	108

8.2 Diskursanalyse in Printwerbung für verschiedene Produktgruppen	110
8.3 Interpikturalität in der Printwerbung.....	112
9. Lehrwerksanalyse.....	117
9.1 Grundsätzliches zu Auswahl und Methodik	117
9.2 Lehrwerk für die Unterstufe – <i>Deutschstunde 1-4</i>	117
9.3 Lehrwerk für die Oberstufe – <i>Sprachräume 1-3</i>	120
10. Zusammenfassung.....	122
11. Literaturverzeichnis	126
Lebenslauf	134
Abstract	135

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Beat the Whites with the Red Wedge (Quelle: http://courses.washington.edu/englhtml/engl569/picsuup.html (27.10.08))	46
Abb. 2: Akteure	47
Abb. 3: Event	47
Abb. 4: Interaktoren	48
Abb. 5: Sony-Webseite für den mittleren Osten in englischer und arabischer Sprache (Quelle: http://www.sony-mea.com (24.11.08)).....	57
Abb. 6: Dimensions of Visual Space	59
Abb. 7: Bildimpulse (Quelle: http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mPopupFenster/beitrag.asp?id=50&popUP=1 (24.10.08)).....	78
Abb. 8: Vater und Sohn – E.O. Plauen (Quelle: http://www.literaturtipp.com/rezensionen2003/vaterUndSohn.html (23.10.08))	79
Abb. 9: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/nachx/2303549884/ (15.12.08)).	85
Abb. 10: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/24369126@N02/2321133537/ (15.12.08))	86
Abb. 11: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/tomsch/2481211268/ (15.12.08))	86
Abb. 12: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/bizen99/2354213336/ (15.12.08))	86
Abb. 13: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/mambo1935/147518770/ (15.12.08)).....	86
Abb. 14: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/little_frank/1560066119/ (15.12.08)).....	86
Abb. 15: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/8230500@N04/1398717314/ (15.12.08)).....	87
Abb. 16: Fotografie von Sebastião Salgado (Quelle: http://www.dhm.de/ausstellungen/salgado/Salgado-Lehrermaterial.pdf (9.12.08))	97
Abb. 17: Eine Konfliktsituation zwischen Jugendlichen (Quelle: http://www.st-lukas-online.de/bilder/thomasmesse/gewaltb.jpg (10.12.08)).....	101
Abb. 18: Fotografie von David Longstreath (Quelle: http://www.pbase.com/dlongstreath/image/33421645 10.12.08))	102

Abb. 19: „Erleuchtung“ – Plakat von Klaus Staeck (Quelle: http://www.politik-visuell.de/staeck/bewertung.php?id=352&show=1 (12.12.08))	104
Abb. 20: Fotografie als konkretisierender Kontext eines lyrischen Textes (Quelle: Maiwald, Klaus: Fotografie und Deutschunterricht. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 117.).....	106
Abb. 21: Fotografie als konkretisierender Kontext eines lyrischen Textes in <i>Texte.Medien</i> (Quelle: Bekes, Peter / Frederking, Volker: Texte. Medien. Literatur des 20. Jahrhunderts. Hannover: Schroedel 2001. [CD-Rom]).....	107
Abb. 22: Werbeplakat Itambé Fit Light Joghurt (Quelle: http://img519.imageshack.us/img519/1903/fit1vm3.jpg (2.1.09))	113
Abb. 23: Werbeplakat Itambé Fit Light Joghurt (Quelle: http://img183.imageshack.us/img183/5236/fit2qc0.jpg (2.1.09))	113
Abb. 24: Werbeplakat Itambé Fit Light Joghurt (Quelle: http://img107.imageshack.us/img107/1163/fit3yu3.jpg (2.1.09))	114
Abb. 25: Werbeplakat Hutchinson (Quelle: http://test3.heimatwerbung.at/rcms/upload/sugets/2007/10/14954.jpg (2.1.09))	115
Abb. 26: Thomas E. Franklin: Ground Zero Spirit (Quelle: http://www.worldsfamousphotos.com/wp-content/uploads/2007/10/firemen.jpg (2.1.09))	116
Abb. 27: Joe Rosenthal: U.S. Marines raising the flag on Iwo Jima (1945) (Quelle: http://www.iwojima.com/raising/raisingb.htm (2.1.09))	116

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

1. Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit *visual literacy*¹ im Deutschunterricht. Die Lebenswelten der Jugendlichen sind Medienwelten geworden. Werbung, Fotos, Computerspiele, das Fernsehen und andere Bildmedien sind heute Teil der Realitäten von Jugendlichen. Tagtäglich sehen sie sich mit einer wahren Bilderflut konfrontiert, die sie mehr oder weniger bewusst rezipieren. Dies erfordert eine pädagogische Auseinandersetzung mit den visuellen Medien. Anders als in Ländern wie Finnland oder Großbritannien gibt es im österreichischen Fächerkanon kein Schulfach Medienbildung. Im Zusammenhang mit der Förderung von Medienkompetenz kann hier der Deutschunterricht als Ort für diese Auseinandersetzung mit dem Visuellen dienen. Das Konzept von *visual literacy* kann hier einen Beitrag leisten, um SchülerInnen zu kompetenten „LeserInnen“ von Bildern zu machen und damit verbunden eine kritische Sehverstehenskompetenz zu erwerben.

Im fachdidaktischen Diskurs werden audiovisuelle Medien wie das Fernsehen in diesem Zusammenhang dem „stehenden“ Bild oftmals vorgezogen. Dem ist entgegenzuhalten, dass dem einzelnen Bild „bei der täglichen visuellen Überflutung eine besondere Bedeutung und Ausdruckskraft zukommt“², weil das Gedächtnis mit Standbildern arbeitet, Einzelbilder leicht memoriert werden und demnach einen starken Einfluss auf den Betrachter ausüben können. Der Medienwissenschaftler Norbert Bolz attestiert dem „großen stillen Bild“, dass es im Datenstrom, dem wir ausgesetzt sind, Halt gewährt.³ „Wo Fernsehen, Video oder Internet bestenfalls ein visuelles Rauschen erzeugen, hat das konventionelle fotografische Bild als ‘Sieg der Abstraktion’ die Kraft, sich in unserem Gedächtnis einzunisten, so etwas wie Erinnerung zu stiften.“⁴ In dieser Arbeit soll also anhand von Einzelbildern gezeigt werden, inwiefern visuelle Medien relevant für den Deutschunterricht sind und

¹ Sofern dies in einzelnen Kapiteln nicht anders angegeben wird, werden in der gesamten vorliegenden Arbeit die Begriffe „*visual literacy*“, „Sehverstehenskompetenz“, „Bildkompetenz“ und „visuelle Kompetenz“ synonym für die Kompetenz verwendet, als die „*visual literacy*“ im Kapitel 3.2 definiert wird.

² Sontag, Susan: Das Leiden anderer betrachten. München: Hanser 2003, S. 29.

³ Vgl. Bolz, Norbert: Das große stille Bild im Medienverbund. In: Bolz, Norbert u.a. (Hg.): Das große stille Bild. München: Fink 1996, S. 36.

⁴ Koetzle, Hans-Michael: Photo Icons. Die Geschichte hinter den Bildern, 1827 – 1992. Köln u.a.: Taschen 2005, S. 6-7.

anhand welcher Methoden man *visual literacy*, also die Fähigkeit, Informationen in Bildform zu verstehen und damit kritisch umzugehen, in diesem fördern kann.

Der einführende Teil der Arbeit soll in einer Bestandsaufnahme die Wirklichkeit der Medien im Alltag von Jugendlichen konkretisieren, den Einfluss auf deren Identität umreißen und Gründe für die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz im Allgemeinen und *visual literacy* im Besonderen aufzeigen. Anwendungsgebiete einer Mediendidaktik im Fach Deutsch werden konkretisiert. Im Anschluss daran wird der Begriff *visual literacy* definiert und seine theoretische Verbundenheit mit dem *iconic turn* bestimmt. Danach werden noch Definitionen von Bildkompetenz von Doelker, Posner und Scholz vorgestellt.

Das darauf folgende Kapitel untersucht inwieweit die Bild- und Medienkompetenz in den derzeit gültigen Lehrplänen der Ober- und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich, im Rahmen des Unterrichtsprinzips Medienpädagogik und der Bildungsstandards auftritt und welche Legitimation für die Förderung dieser Bereiche sich also für den Deutschunterricht ergeben.

Im nächsten Kapitel werden verschiedene Methoden vorgestellt, die es mit verschiedenen Schwerpunkten ermöglichen, Bilder zu „lesen“ und kritisch hinterfragen zu können. Die Semiotik, hier besonders das Analysewerkzeug von Charles S. Peirce, das auf der Beschreibung eines Zeichens als Ikon, Index und Symbol basiert, bietet eine Möglichkeit zur Bildanalyse. Die Bildanalyse erfolgt hier in drei Schritten, der Bildbeschreibung, der Bildanalyse und der Bildinterpretation. Gillian Rose stellt in ihrem Werk *Visual Methodologies* ebenfalls Praktiken zur Bildinterpretation vor, die Inhalts- und Diskursanalyse werden hier näher beleuchtet. Gunther Kress und Theo van Leeuwen schließlich haben in ihrem Werk *The Grammar of Visual Design* ein Analysewerkzeug für Bilder und Bild-Text-Kompositionen entwickelt, welches auf mehreren Grundprinzipien basiert. Sie analysieren Bilder beispielsweise anhand von räumlichen Vektoren (der Blickrichtung des Betrachters) oder dem Informationsgehalt von Elementen in verschiedenen Bereichen des Bildes (links, rechts, oben, unten). Aus diesen Werken werden dann ein Fragekatalog bzw. Überlegungen zur Umsetzbarkeit im Deutschunterricht entwickelt, mit denen man die Theorien für die Deutschdidaktik fruchtbar machen kann.

Die nächsten Kapitel sollen Einblick in die didaktische Arbeit mit Bildern im Deutschunterricht geben. Es werden die traditionellen Formen, in denen Bilder oft

im Deutschunterricht auftreten, in einem kurzen Überblick zusammengefasst. Darauf folgen Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit zwei Bildbereichen, denen im Deutschunterricht bisher wenig Beachtung geschenkt wurde, die aber sehr viel zur Förderung von *visual literacy* beitragen können. Die Unterrichtsvorschläge sollen die oben angeführten Analysewerkzeuge in ihrer praktischen Umsetzung zeigen. Neben Fotografie wird hier Printwerbung im Sinne einer Deutschdidaktik behandelt. Im Themenbereich Fotografie werden neben der Pressefotografie die Kommunikation mithilfe von Bildern und ihre Verwendung für den Literatur- und Schreibunterricht im Zentrum stehen. Der Themenbereich Printwerbung, der in der Deutschdidaktik bisher oft einseitig im Bezug auf seine sprachlichen Anteile bearbeitet wurde, wird im Bezug auf Text-Bild-Zusammenhänge und das manipulative, ebenso wie ästhetische Potential, das in Werbesujets steckt, hin analysiert. In diesem Zusammenhang wird ebenso der Gesichtspunkt von Interpikturalität (analog zu Intertextualität in der Literaturwissenschaft), also der bildliche Bezug auf Bildkonventionen einer Kultur, behandelt. Der abschließende praktische Teil der Arbeit ist eine Lehrwerksanalyse. Hier werden je ein Werk, welches in der AHS-Unterstufe verwendet wird, als auch ein Werk, das in der AHS-Oberstufe verwendet wird, im Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit visuellen Medien untersucht. Die Fragen, inwieweit visuelle Medien schon in diese Sprachbücher Einzug gehalten haben und auf welche Weise sie diese behandeln, sollen Gegenstand dieses Kapitels sein.

In der Mediendidaktik des Deutschunterrichts wurde der Themenbereich *visual literacy* im Bezug auf Einzelbilder bisher kaum untersucht. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Etablierung von visuellen Medien im Deutschunterricht leisten und deren Funktion in einer zeitgemäßen Deutschdidaktik unterstreichen.

2. Medienkompetenz und Mediendidaktik Deutsch

Das folgende Kapitel soll konkretisieren, warum es den Ruf nach *visual literacy*, nach visueller Kompetenz im Kontext von Schule und im Kontext des Deutschunterrichts gibt. Es soll geklärt werden, wie die Medien den Alltag von Jugendlichen beeinflussen, welchen Einfluss sie auf deren Identität haben und warum es im 21. Jahrhundert immer wichtiger wird, Medienpädagogik zu betreiben und Medienkompetenz zu fördern.

2.1 Einfluss und Bedeutung der Medien auf die Lebenswelten Jugendlicher

Im medienwissenschaftlichen Diskurs ist vielfach von einer Bilderflut die Rede, tatsächlich können wir nicht leugnen, dass wir von morgens bis abends mit Bildmedien in den unterschiedlichsten Formen umgeben sind. Im Hinblick auf Schule und Bildung ergibt sich daraus die Frage, inwiefern die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen von Medien beeinflusst sind und welche Konsequenzen sich daraus für Schule und Bildung ergeben.

Nie zuvor wuchs eine Generation mit so vielen visuellen Reizen auf. Fotos, Dias, Filme, Videos und Computersoftware verkörpern seit etwa zwei Jahrzehnten einen neuen Diskurs bei der Aneignung von Realität.⁵

Diese visuelle Reizflut kumuliert in der Tatsache, dass der moderne Mensch des westlichen Industriezeitalters ein Drittel seines wachen Lebens mit Medien verbringt⁶. Aktuelle Mediatisierungstendenzen beinhalten einen immer größeren Bildanteil in Zeitschriften, immer mehr Werbespots prägen das Bild der heutigen Fernsehkultur, immer mehr großformatige Bilder im plakativen Stil treffen auf die

⁵ Röll, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik 1998. (Beiträge zur Medienpädagogik Bd. 4), S. 28.

⁶ Vgl. Stark, Susanne: Bildkommunikation. Eine adäquate Antwort auf aktuelle Kommunikationsbedingungen. In: AV-Informationen, Heft 1-2/94, S. 10 zitiert nach Röll: Mythen und Symbole, S. 29.

RezipientInnen. Über alle Medien hinweg lässt sich der Trend zum verstärkten Arbeiten mit Bildkommunikation beobachten.⁷

Medien prägen also den kommunikativen Alltag von Jugendlichen und Erwachsenen. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke bringt diese Tatsache unter anderem mit seinem Buchtitel „Lebenswelten sind Medienwelten“⁸ und zahlreichen Aufsätzen zur Relevanz von Medienkompetenz auf den Punkt:

Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten. Dies hat Folgen für das Lernen, denn das Sicht-Zurechtfinden in den neuen und komplexen Medienwelten ist eine zusätzliche, auf bisherige Inhalte und Erfahrungen nicht rückführbare Anforderung.⁹

Eine bekannte Definition des Begriffs Lebenswelt bietet Franz Josef Röll, der sie als „eine kulturell gestaltete, gesellschaftlich konstituierte, symbolisch gedeutete Wirklichkeit, die Verhaltensweisen, Lebensstile und Leitvorstellungen und damit dem jeweiligen subjektiven Selbst-Verständnis Form verleiht“¹⁰, deutet. Lebenswelten sind zu Medienwelten geworden, der Ausdruck Medienwelt will genau darauf hinweisen.

Kinder wachsen heute nicht nur mit Vater, Mutter sowie Geschwistern, nicht nur mit Lehrern und pädagogischen Institutionen und in direkten Interaktionen aller Art auf [...], sondern ihr lebensweltlicher Alltag ist fundiert und zugleich überwölbt von unmittelbar handhabbaren technischen Geräten, die ihrerseits wieder Produkte zum Teil weltweit agierender Informationsorganisationen zur Verfügung stellen, und dies rund um die Uhr und mit immer wieder weniger Einschränkungen [...].¹¹

Ein Mensch, der im 21. Jahrhundert aufwächst, nimmt seine Realität deutlich anders wahr als das vorherige Generationen getan haben. In einer Lebenswelt, in der mediale Angebote omnipräsent sind, werden diese zu bedeutsamen Elementen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Was bedeutsam für deren Lebenswelt ist,

⁷ Vgl. Röll: Mythen und Symbole, S. 29-33.

⁸ Baacke, Dieter / Sander, Uwe u.a.: Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher Band 1. Opladen: Leske+Budrich 1990.

⁹ Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle & Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999, S. 31.

¹⁰ Röll: Mythen und Symbole, S. 301.

¹¹ Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemayer 1997. (Grundlagen der Medienkommunikation 1), S. 58-59.

ist und muss auch wichtiger Bestandteil von Lernen und Erfahrung, Erziehung und Bildung sein.

Von der Rezeption von Schrift sowie stehenden und bewegten Bildern gehen Einflüsse auf Gefühle und Vorstellungen sowie auf Wert- und Verhaltensorientierungen von Kindern und Jugendlichen aus. Diese können von Vergnügen und Freude bis Angst und Schrecken, von realitätsgerechten bis zu irreführenden Vorstellungen, von universalen bis zu egozentrischen Orientierungen, von prosozialen bis zu aggressiven Verhaltensmustern reichen. Schon auf Grund ihrer potenziellen Einflüsse auf Denken und Handeln ist die Auseinandersetzung mit Schrift und Bild ein wichtiges Feld der Medienpädagogik.¹²

Hinzu kommt, dass jeder Jugendliche in seinem persönlichen Umfeld, etwa innerhalb der Familie oder innerhalb seiner Peer-Group, verschiedenen Medienrealitäten begegnet. Sogenannte bildungsferne oder bildungsnahe Elternhäuser werden Jugendlichen andere Zugänge zu bzw. ein anderes Nutzungsverhalten von Medien vorleben, was zu einer sehr starken „Individualisierung der Mediennutzung“¹³ führt, die ebenso Beachtung finden muss.

Außer Frage steht also, dass die Lebenswelten von Jugendlichen heutzutage sehr stark von Medien geprägt sind. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Lebenswelten Jugendlicher war schon immer Teil der Schule. Wenn die Lebenswelten Jugendlicher zu Medienwelten geworden sind, muss auch die Schule dieser Entwicklung Rechnung tragen.

2.2 Die Schule als logozentristischer Ort

Trotz der Dominanz von Bildmedien außerhalb der Schule, ist die Präsenz dieser im Schulalltag vieler Fächer noch gänzlich ausgeblieben bzw. finden sie nur langsam Einzug in diesen. Früher diente die allgemeine Schulpflicht vor allem der Alphabetisierung der gesamten Bevölkerung, und bis heute ist in der Schule der Umgang mit Schrift, vor allem in Form von mehr oder weniger geschlossenen Texten, zentral. Viele Autoren kritisieren daher, dass der Umgang mit

¹² Tulodziecki, Gerhard: Schrift und Bild als Darstellungsformen – mediendidaktisch und medienerzieherisch betrachtet. In: Volker, Deubel, Kiefer, Klaus (Hg.): MedienBildung im Umbruch: Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis-Verlag 2003, S. 119.

¹³ Frederking, Volker / Krommer, Axel u.a.: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008. (Grundlagen der Germanistik 44), S. 65.

„diskontinuierlichen und fragmentarischen Texten sowie mit nicht sprachlichen Zeichenformen“¹⁴ kaum trainiert wird: „Bilder kommen meist nur als ästhetischer Luxus oder aber als illustrierende oder didaktisierende Textsklaven vor und gelten dann als kulturell weniger hochstehend.“¹⁵ Schmitz führt den „Logozenismus“ unserer Kultur, der „Text und Bild als Gegensatz empfinden lässt, Schriftlichkeit hoch bewertet und Bilder [...] niedrig“¹⁶, auf technische Entwicklungen im Gefolge des Buchdrucks zurück. „Buchstabenfluten suggerieren akademische Bildung, Bilder bedienen niedrige Bedürfnisse oder das einfache Volk.“¹⁷

Schmitz argumentiert für eine Beibehaltung von Schule und Hochschule als „wichtigste Garanten logozentristischer und insbesondere schriftzentrierter Kultur“, aber gegen „Scheuklappen gegenüber anderen Zeichenformen“¹⁸. Auch Christian Doelker verweist in seinem Standardwerk zur visuellen Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft¹⁹ auf die Abwehrhaltung der Schule gegenüber der Herausforderung eines neuen Zeitalters und weist auf mögliche Gefahren einer solchen Abwehrreaktion hin:

Wegen der Bilderflut beschränkt [die Schule] sich auf die Schriftlichkeit. Dabei erkennt man das damit verbundene politische Risiko nicht: Denn wenn die Schule einseitig nur zum Lesen von gedruckten Texten befähigt, werden die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger, die sich ausschließlich aus den elektronischen Medien informieren, nicht für deren adäquate Nutzung qualifiziert sein.²⁰

Viele Autoren, unter ihnen auch der Kommunikations- und Medienphilosoph Vilém Flusser, verweisen darauf, dass die Schrift ihre Monopolstellung als dominanter Kulturträger bereits verloren hat. Flusser ist der Überzeugung, dass der sogenannte alphanumerische Code, der sich über technische Bilder vermittelt, wie z.B. Fotos, Filme, Fernsehen und Digitalisierung (Computer), den logisch-rationalen Diskurs verdrängen wird. Das bisher dominierende Wort steht nach seiner Überzeugung in

¹⁴ Schmitz, Ulrich: Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Jonas, Hartmut u.a. (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed 2004, S. 222.

¹⁵ Schmitz: Bildung für Bilder, S. 222.

¹⁶ Schmitz: Bildung für Bilder, S. 220.

¹⁷ Schmitz: Bildung für Bilder, S. 220.

¹⁸ Schmitz: Bildung für Bilder, S. 222.

¹⁹ Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta³ 2002.

²⁰ Doelker: Ein Bild ist mehr als ein Bild, S. 20.

einem Verdrängungskampf mit dem Bild und dem mathematischen Code.²¹ Die audiovisuellen Medien nehmen heute den Stellenwert ein, den Schrift und Sprache in den letzten Jahrhunderten innehatten. Für Röll ist demnach auch folgende Tatsache nicht verwunderlich:

Es wundert daher nicht, daß diese Generation vorwiegend durch das Bild, die visuelle Kommunikation und nicht, wie frühere Generationen, durch die Sprache und damit die kausale Denkform geprägt ist. Während Erwachsene eher durch die Schriftkultur sozialisiert sind, stellen Jugendliche durch Medien vermittelte Kommunikationsformen in den Mittelpunkt ihres Denkens.²²

2.3 Medienkompetenz: Definitionen, Konzepte

Da *visual literacy* bzw. Sehverstehenskompetenz die Arbeit am und mit einem Medium, nämlich dem Medium Bild, beinhaltet, ist die Legitimation der Förderung dieser Kompetenz im Kontext von Schule unter dem allgemeinen Begriff der Medienkompetenz zu suchen.

Es herrscht Einigkeit darüber, dass wir in einer Welt leben, die von Medien geprägt ist und dass diese Entwicklungen keineswegs rückläufig sind, eher das Gegenteil ist der Fall. Genauso wie sich die traditionellen Medien wie das Buch nicht von alleine erschließen und eine pädagogische Zuwendung im Bildungsbereich erfordern, gilt das auch für alle Bildmedien. „Auch zwischen Bildern gibt es Verweise, die gedeutet werden müssen, wozu offenbar eine gewisse ‚Kompetenz‘ gehört“²³.

Ein visuell kompetentes Individuum entsteht allerdings nicht *ex nihilo*, vielmehr ist entschiedene pädagogische Zuwendung notwendig, um diesen Prozess der Identitätsentfaltung und der Orientierung erfolgreich durchzuführen. Wenn visuelle Kompetenz den Menschen vorrangig dazu bewegen soll, die Konstruktion von Weltbildern und Lebensformen in eigenständiger Verantwortung durchführen zu können, so sind differenzierte Fähigkeiten notwendig.²⁴

²¹ Vgl. Flusser, Vilém: Krise der Linearität. Bern 1988 zitiert nach Röll: Mythen und Symbole, S. 27.

²² Röll: Mythen und Symbole, S. 28.

²³ Baacke: Medienpädagogik, S. 97.

²⁴ Bering, Kunibert. Bezugsfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: Huber, Hans Dieter, Lockemann, Bettina, Scheibel, Michael (Hg.). Bild. Medien. Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. kopaed München 2002, S. 91.

Diese Fähigkeiten werden in der pädagogischen Literatur unter dem Dachbegriff Medienkompetenz verhandelt. Dieter Baacke postuliert Medienkompetenz als neue Aufgabe, die die NutzerIn befähigen soll, „die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“²⁵ und beschreibt sie als vierfach ausdefiniertes Feld. Erstens umfasst Medienkompetenz die Fähigkeit zu *Medienkritik*. Diese beinhaltet wiederum die Fähigkeit zur *analytischen* Erfassung gesellschaftlicher Prozesse, dem *reflexiven* Umgang mit dem analytischen Wissen und die *ethische* Dimension, mit dem analytischen Denken und reflexiven Rückbezug sozialverantwortlich zu handeln. Zweitens umfasst Medienkompetenz für Baacke die *Medienkunde*, die eine *informative* Dimension, also das Wissen um Medien und Mediensysteme umfasst, und eine *instrumentell-qualifikatorische* Dimension, also die Fähigkeit, Medien wie den Computer bedienen zu können. Drittens ist Medienkompetenz geprägt von der Fähigkeit zur *Mediennutzung* (sowohl *rezeptiv*, also anwendend, als auch *interaktiv*, also anbietend). Schließlich umfasst sie laut Baacke den Bereich der *Mediengestaltung*, also der *innovativen* Veränderung oder Weiterentwicklung und der *kreativen* Weiterführung des Mediensystems.²⁶ Der Didaktiker und Medienpädagoge Tulodziecki definiert das Kompetenzfeld sehr ähnlich:

[S]o lässt sich für die Medienpädagogik das folgende allgemeine Ziel formulieren: Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein *sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln* in einer durch Medien beeinflussten Welt erlauben.²⁷

Für ihn erfordert dieses *sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Handeln* Kompetenzen in zwei *Handlungszusammenhängen*, einerseits in der *Nutzung* vorhandener Medienangebote, andererseits in der eigenen *Gestaltung* von medialen Aussagen und Medienbeiträgen.²⁸

²⁵ Baacke: Medienpädagogik, S. 98.

²⁶ Vgl. Baacke: Medienpädagogik, S. 98-99.

²⁷ Tulodziecki, Gerhard: Schrift und Bild als Darstellungsformen – mediendidaktisch und medienerzieherisch betrachtet. In: Deubel, Volker / Kiefer, Klaus (Hg.): MedienBildung im Umbruch: Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis-Verlag 2003, S. 124.

²⁸ Vgl. Tulodziecki: Schrift und Bild als Darstellungsformen, S. 124-125.

Auch für Röll erfordert „die zunehmende Technisierung des Alltags und die damit verbundene Mediatisierung der Sinne“²⁹ die Fähigkeit ästhetischer Urteilsbildung, um kompetent mit der gesteigerten Komplexität umgehen zu können. „Gerade weil durch Bilder, wie natürlich auch durch Sprache und Schrift, manipuliert werden kann, bedarf es der Aneignung und Entwicklung ästhetischer Differenzierungsfähigkeit.“³⁰

Für ihn wird „Wahrnehmungsfähigkeit [...] zu einer entscheidenden Kompetenz in der angemessenen Beurteilung von realer und medialer Wirklichkeit“³¹. Sie stellt für ihn ein „unerläßliches Instrument für die Befähigung, verändernd und gestaltend auf die ‚reale‘ Wirklichkeit Einfluß zu nehmen“³², dar.

Als gemeinsame pädagogische Grundidee von Baacke, Tulodziecki und Röll kann also der handelnde und produktive Umgang mit Medien gesehen werden, der auf die Erziehung zu handlungsfähigen (aktiven, selbstbestimmten, kritischen), also kompetenten Mediennutzern abzielt. Alle drei verfolgen also eine handlungsorientierte Medienpädagogik.³³

Für MedienpädagogInnen und BildwissenschaftlerInnen ist der kompetente Umgang mit Medien eine Fähigkeit, die zum Nutzen der zukünftigen Gesellschaft unabdinglich ist. Klaus Sachs-Hombach, einer der wichtigsten Vertreter einer allgemeinen Bildwissenschaft, befürchtet, dass die AnalphabetInnen der heutigen und zukünftigen Gesellschaft diejenigen sein werden, die nicht in der Lage sind, „die Komplexität des Diskurses der Bilder zu bewältigen“³⁴. Er sieht den Nutzen der Ausbildung einer Bildkompetenz unter dem von Messaris geprägten Begriff „visueller Alphabetismus“³⁵.

Danach muss das Verständnis visueller Ausdrucksformen (nicht anders als sprachlicher Ausdrucksformen) gelernt werden. Dies ist in dem Maße um so erforderlicher, in dem die Verbreitung und Tiefenwirkung von Bildern durch die Massenmedien zunimmt und immer subtilere Möglichkeiten der technischen

²⁹ Röll: Mythen und Symbole, S. 62.

³⁰ Röll: Mythen und Symbole, S. 63.

³¹ Röll: Mythen und Symbole, S. 62.

³² Röll: Mythen und Symbole, S. 64.

³³ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 70.

³⁴ Sachs-Hombach, Klaus: Ausblick: Bild und Bildung. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2003. (Bildwissenschaft 10), S. 214.

³⁵ Vgl. Messaris, Paul: Visual literacy. Image, Mind, Reality. Boulder: Westview Press 1994 zitiert nach Sachs-Hombach: Bild und Bildung, S. 214.

Bildproduktion und Bilddistribution entstehen. Zunehmend muss den einzelnen Mitgliedern hochkomplexer Informationsgesellschaften damit eine kritischere Bildkompetenz abverlangt werden, sollen beispielsweise die mit den Bildmedien verbundenen manipulativen Techniken nicht die Überhand gewinnen. [...] [Deshalb] ist es sinnvoll, den Umgang mit Bildern und insbesondere mit den modernen (Bild-)Medien als eine weitere Kulturtechnik aufzufassen, die wie das Lesen und Schreiben bald als Voraussetzung zur Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben wird gelten müssen.³⁶

Sachs-Hombach stellt also Bildkompetenz als eine Kulturtechnik dar, die sich als ebenso wichtig und essentiell für die gesellschaftliche Partizipation erweisen wird, wie die des Lesens und Schreibens. Betrachtet man die Dimensionen der vorgestellten Konzepte einer handlungsorientierten Medienpädagogik, wird schnell klar, dass diese im derzeitigen Fächerkanon der Schule in verschiedenen Fächern in unterschiedlichem Ausmaß Eingang finden können und müssen.

2.4 Mediendidaktik Deutsch

Seit Jahren ist die Forderung, dass Mediendidaktik Bestandteil der Deutschdidaktik sein muss, bei Deutschdidaktikern unumstritten. Bevor im Kapitel 6 auf die konkrete didaktische Umsetzung einer Medienpädagogik, die mit Bildern arbeitet, im Deutschunterricht eingegangen wird, werden ihre Schlüsselbereiche und -aufgaben an dieser Stelle für den Deutschunterricht geklärt. Auf die Tatsache, dass Medienerziehung integrativ im Fachunterricht erfolgen muss, hat Jutta Wermke 1997 erstmals und richtungweisend hingewiesen. Da es in Deutschland und Österreich – im Gegensatz zum anglophonen Raum – kein eigenes Schulfach gibt, das sich der Medienkunde widmet, sieht sie es als die Aufgabe jedes Faches an, seine Gegenstände, Methoden und Ziele medienbezogen zu reflektieren und zu konzipieren.³⁷

Für sie führen folgende Schlüsselfragen zur Entdeckung fachspezifischer Bezüge und zur Feststellung, dass Fächer ihre Aufgaben ohne die Einbeziehung von „Medien“ nicht mehr erfüllen können:

³⁶ Sachs-Hombach: Ausblick: Bild und Bildung, S. 214.

³⁷ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 75.

-Welche Konsequenzen hat die Medienentwicklung für das Selbstverständnis des Faches? Wie ist das Fach an der Medienentwicklung beteiligt?

-Inwiefern sind die traditionellen Gegenstände in den Medien präsent? Inwiefern führen die Medien zur Veränderung des traditionellen Gegenstandsbereichs?

-Wie kann die Doppelfunktion der Medien, Unterrichtsgegenstand oder –mittel zu sein, genutzt werden?

-Welche Standardaufgaben können auch, gar nicht oder besser auf Beispiele aus den Medien bezogen werden?³⁸

Für Wermke ergeben sich für die Deutschdidaktik folgende Antworten auf die oben gestellten Fragen: Der Deutschunterricht darf sich nicht ausschließlich mit der Buchkultur beschäftigen, sondern er muss „Buch, Schrift, Literatur in den Kontext einer Medienkultur stellen“³⁹. Im Kino finden sich Rückgriffe auf literarische Stoffe und narrative Strukturen, umgekehrt ist auch die Literatur von den Montagetechniken des „neuen“ Mediums Film beeinflusst. Wenn auch nur selten, so ist der Buchmarkt in anderen Medien präsent. „Autorenportraits, Kritiken von Neuerscheinungen, die Buchmessen sind Gegenstand von Reportagen, Features, Magazinen, Talkshows teils in der Presse, teils in Hörfunk oder Fernsehen.“⁴⁰ Als Beispiel für die Arbeit am Buchmedium mit einem Hypertext-Medium nennt Wermke den Einsatz einer CD-Rom zu Thomas Mann, um dessen Roman „Die Buddenbrocks“ zu besprechen. Als Standardaufgaben der Aufsatzerziehung, die mit Bezug auf die Medienerfahrungen der SchülerInnen gestaltet werden können, nennt Wermke unter anderem die Personenbeschreibung (z.B. an Pocahontas), die Vorgangsbeschreibung (z.B. der Ablauf eines Computerspiels), die Inhaltsangabe (z.B. an Folgen von Fernsehserien) oder die Erörterung (an aktuellen Diskussionen im Zusammenhang mit Medien).⁴¹

Als wichtigste Form der Unterrichtsorganisation bei der Integration von Mediendidaktik in den Deutschunterricht nennt sie die Projektmethode.⁴²

³⁸ Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997, S. 147.

³⁹ Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht, S. 147.

⁴⁰ Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht, S. 147.

⁴¹ Vgl. Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht, S. 148.

⁴² Vgl. Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht, S. 146-147.

Man kann also von einer allgemeinen Erweiterung der deutschdidaktischen Aufgaben- und Verantwortlichkeitsbereiche des Faches Deutsch sprechen. Die traditionelle Aufgabe der Sprach- und Literaturdidaktik wird demzufolge um die Mediendidaktik erweitert. Für Frederking/Krommer/Maiwald ergeben sich mehrere – in manchen Bereichen zu Jutta Wermkes Überlegungen ähnliche – Berührungspunkte zwischen Medienerziehung und Deutschdidaktik, die die Notwendigkeit ihrer Einbeziehung stützen.

Als Erstes ist hier die Medialität von Sprache und Literatur⁴³ zu nennen. Aufgrund der Tatsache, dass sowohl das gesprochene als auch das geschriebene bzw. gedruckte Wort mediale Formen darstellen, hat der Deutschunterricht mit seinen zentralen Gegenständen Sprache und Literatur schon immer eine mediale Prägung. Hier stellt also der neue Gegenstand der elektronischen bzw. digitalen Medien eigentlich lediglich eine Erweiterung dar. Darüber hinaus stellt der, mit der Erfindung der elektronischen bzw. digitalen Medien verbundene, „Wandel der sprachlichen und literarischen Präsentations- und Rezeptionsformen“⁴⁴ einen Berührungspunkt zwischen Medienerziehung und Deutschdidaktik dar. Denn in elektronischen Medien werden Sprache und Literatur einer anderen Verarbeitung unterzogen als im klassischen Medium des Buches. Frederking/ Krommer/ Maiwald nennen in diesem Zusammenhang zwei Auswirkungen auf den traditionellen Literaturunterricht. Einerseits treten heute mediale Adaptionen in den verschiedensten Ausformungen zu Tage (Hör-CDs, Literaturverfilmungen, etc.), andererseits kommt es zu literalen, visuellen, auditiven, audiovisuellen oder multimedialen Texten, die entweder Weiterentwicklungen einer Printvorlage darstellen (z.B. Hörbücher mit Musikeinspielungen) oder mediale Neuschöpfungen, die nur im neuen elektronischen Medium entstehen können (z.B. Internetliteratur).⁴⁵ Neue Inhalte und mediale Nutzungsformate ergeben sich auch für den traditionellen Sprachunterricht. Frederking/Krommer/Maiwald nennen hier die Analyse von Radio-, Film- bzw. Fernsehsprache und die Auseinandersetzung mit neuen Kommunikationsformen wie E-Mail, Chat oder SMS als neue Möglichkeiten der Sprachreflexion.⁴⁶

⁴³ Vgl. Greber, Erika / Ehlich, Konrad u.a. (Hg.): Materialität und Medialität der Schrift. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2002.

⁴⁴ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 76.

⁴⁵ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 77.

⁴⁶ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 77-78.

Einen zweiten Begründungszusammenhang für eine fachspezifische Mediendidaktik sehen Frederking/Krommer/Maiwald in der Tatsache, dass Produktion und Rezeption von Literatur, besonders Kinder- und Jugendliteratur, zunehmend im Medienverbund erfolgt. Der Begriff Medienverbund wird als wechselseitiger inhaltlicher Bezug verschiedener Medienformate aufeinander definiert.⁴⁷ So erscheinen oft schon kurz nach der Publikation eines Buches Verfilmungen, Hör-CDs oder CD-Roms. Für Frederking/Krommer/Maiwald muss dieses breite Spektrum an Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund „selbstverständlicher Bestandteil des Deutschunterrichts und damit der Mediendidaktik Deutsch sein“, da Printliteratur in diesem Fall „in einen medialen Bezug mit visuellen, audiovisuellen und multimedialen Formen“⁴⁸ tritt.

Als dritter Begründungszusammenhang wird die Rolle, die die neuen Medien im Bereich der heutigen Mediensozialisation übernehmen, genannt. Das Buch ist heute nicht mehr als das „Primärmedium der Mediensozialisation“⁴⁹ anzusehen, Film und Fernsehen sind längst zu den eigentlichen Leitmedien der Gegenwart geworden.⁵⁰

Für den Deutschunterricht bzw. die Mediendidaktik Deutsch bedeutet dies zum einen, vor allem Computer und Internet als natürliche Verbündete des Deutschunterrichts bzw. einer zeitgemäßen, der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen entsprechenden Form der Lese- und Sprachförderung zu erkennen, die der Deutschunterricht nutzen und für die die Mediendidaktik Deutsch geeignete Konzepte entwickeln muss. Zum anderen aber darf der Deutschunterricht Kinder und Jugendliche mit den vielfältigen außerschulischen Medienerfahrungen nicht allein lassen, sondern sollte in fachspezifischer Perspektive zu ihrer reflexiven Aufarbeitung beitragen.⁵¹

Einerseits sollen also die Vorteile erkannt werden, die die neuen Medien – auch für den traditionellen Deutschunterricht – bringen können, andererseits ist es Aufgabe des Deutschunterrichts sich mit den neuen Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen in einer reflektierten Art und Weise auseinanderzusetzen.

Frederking/Krommer/Maiwald führen auch noch den Faktor der Motivation als Begründungszusammenhang für Mediendidaktik im Deutschunterricht an. Aufgrund

⁴⁷ Vgl. Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht, S. 46.

⁴⁸ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 80.

⁴⁹ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 80.

⁵⁰ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 80-82.

⁵¹ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 84.

der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichste mediale Formen wie Hör-CDs, Fernsehen, Film und Computerspiele als „Lust vermittelnde mediale Formen“ erfahren, muss ihnen ein rein buchbasierter Deutschunterricht als nicht mehr zeitgemäß und wenig motivierend erscheinen.⁵²

Als letzten Berührungspunkt zwischen Medien und Fachdidaktik Deutsch nennen Frederking/Krommer/Maiwald die Auswirkungen des Rezeptionsprozesses auf das menschliche Selbst- und Weltverhältnis. Analog zu den Auswirkungen, die das Lesen von Büchern auf die Identität der Kinder und Jugendlichen hat, weist er auf ähnliche Auswirkungen durch den Umgang mit elektronischen Medien hin, deren Reflexion ebenfalls Aufgabe des Deutschunterrichts sei.⁵³ Das Ziel eines „identitätsorientierten Deutschunterrichts im Zeichen der Medialisierung bzw. einer Integration des Identitätsaspekts in die Mediendidaktik Deutsch“ muss es sein,

Schülerinnen und Schülern im Umgang mit sprachlichen und literarischen Gegenständen die Möglichkeit zur Bewusstwerdung und Reflexion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses zu eröffnen und beim Aufbau einer reflektierten, selbstbestimmten und manipulationsresistenten Medienrezeption zu helfen.⁵⁴

Nicht zuletzt ist Mediendidaktik durch die allgemeine Hinwendung zum Begriff der Medienkompetenz Teil des Deutschunterrichts. Auf Basis der Definitionen von Medienkompetenz im Kapitel 2.3 lässt sich diese im Bezug auf Mediendidaktik Deutsch folgendermaßen ausdeuten:

Mit der im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden Medienkompetenz bezeichnen wir die kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zum fachspezifischen Umgang mit Medien und zur Lösung aller damit verbundenen theoretischen und praktischen Problemstellungen, sowie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, diese auf medienspezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit Sprache und Literatur und ihren medialen Grundlagen zu verwirklichen.⁵⁵

⁵² Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 84-85.

⁵³ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 86-88.

⁵⁴ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 88.

⁵⁵ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 89.

Die vier Fähigkeitsmerkmale der allgemeinen Medienkompetenz – Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung –, die Dieter Baacke ausgearbeitet hat⁵⁶, ergeben für die Mediendidaktik Deutsch folgende Ansatzpunkte. Medienkunde bzw. -analyse umfasst in deutschdidaktischer Sicht die Fähigkeit „zur reflexiven Durchdringung medienspezifischer Formen, Narrationsmuster, Strukturmerkmale, Personenkonfigurationen, Motive und Zeichen sowie der Produktions-, Rezeptions- und Distributionskontexte der einzelnen Medienformate“⁵⁷. Medienkritik beinhaltet die Fähigkeit zur Bewertung von Medientexten in „qualitativ-ästhetischer, technisch-medialer, ethisch-moralischer, gesellschaftlich-sozialer und institutionell-formaler Hinsicht“⁵⁸. Im Bezug auf Mediennutzung befähigen medienspezifische Kenntnisse zur „kompetenten Auswahl, Beherrschung und Rezeption verschiedener Medientexte und Medienformate“⁵⁹. Schließlich beinhaltet die Fähigkeit zur Mediengestaltung die „selbstständige und sachgerechte Anfertigung eigener Medientexte in oraler, literaler, visueller, auditiver, audiovisueller oder multimedialer Form bzw. in einer crossmedialen Kombination einer oder mehrerer dieser Formen“⁶⁰.

⁵⁶ Vgl. Kapitel 2.3 Medienkompetenz: Definitionen, Konzepte.

⁵⁷ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 90.

⁵⁸ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 90.

⁵⁹ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 90.

⁶⁰ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 90.

3. Bildkompetenz

3.1 *Iconic turn*

Visual literacy wird heute sehr stark mit einer Wende in den Kulturwissenschaften verbunden. In den gegenwärtigen Kulturwissenschaften haben sich die Wechselspiele zwischen Wort und Bild in *turns* oder Wenden gezeigt.⁶¹ Als *linguistic turn* wird der, aus der Sprachphilosophie der 1960er Jahre kommende, Ansatz bezeichnet, demzufolge die Wirklichkeit von der Sprache strukturiert wird.

All linguistic philosophers talk about the world by means of talking about a suitable language. This is the linguistic turn, the fundamental gambit as a method, on which ordinary and ideal language philosophers [...] agree.⁶²

Schulz verweist in diesem Zusammenhang auf das „logozentristische Vorurteil“, welches in der Annahme besteht, dass

die Sprache das eigentliche Medium der Erkenntnis und das hervorragende Signum von Kultur sei, daß überhaupt [...] Sein und Dasein der Dinge sich der Sprache und Schrift verdanken und daß die Welt und ihre geschichtlichen Offenbarungen für diejenigen, die des Buchstabierens mächtig sind, wie ein Buch zu lesen sind.⁶³

Seit Beginn der 1990er Jahre manifestiert sich in den Kulturwissenschaften der sogenannte *iconic turn*. Als Wende gegen die oben erwähnte Vorherrschaft des Sprachlichen hat der amerikanische Literaturwissenschaftler und Kulturtheoretiker William J.T. Mitchell 1992 einen *pictorial turn* festgestellt und ihn zugleich verkündet. Er fordert, dass das Nachdenken über Bilder genauso aufgewertet werden sollte wie das Denken mit Hilfe von Bildern.⁶⁴ Der Kunsthistoriker Gottfried Boehm ruft in seiner Abhandlung „Die Wiederkehr der Bilder“ nur zwei Jahre später den

⁶¹ Vgl. Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften: Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2006.

⁶² Bermann, Gustav: Logic and reality. Madison: University of Wisconsin Press 1964, S. 177.

⁶³ Schulz, Martin: Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag 2005, S. 8.

⁶⁴ Vgl. Mitchell, William J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Ed. ID Archiv 1997, S. 15-40.

iconic turn aus.⁶⁵ Damit einher gingen Bestrebungen endlich – im Gegenzug zur Allgemeinen Sprachwissenschaft – eine Allgemeine Bildwissenschaft zu etablieren. Beide streben also nach mehr Aufmerksamkeit und Beachtung von bildlichen Repräsentationen in den Kulturwissenschaften. Zusammenfassend kann also gesagt werden:

Der *pictorial* wie der *iconic turn* sind insbesondere als Kritik an der Vorherrschaft der sprachanalytischen Philosophie und des Linguismus zu verstehen, für die sich jede Form der Erkenntnis als ein logisches Problem der Sprache darstellt und die daher, in ihrem strukturalistischen Erweiterungen, alle kulturellen Phänomene als Texte auffassen und entsprechend interpretieren können. Stattdessen wird, jenseits des Text-Paradigmas, eine stärkere Sensibilität und ein genaueres Verständnis des Eigensinns der Bilder und ihrer nichtsprachlichen Leistung gefordert. Nicht mehr ausschließlich soll „Kultur als Text“, sondern Kultur stärker in ihren bildlichen Manifestationen verstanden [...] werden.⁶⁶

Der *iconic turn* manifestiert sich in mehreren Wissenschaftsdisziplinen (etwa in den Hinwendungen zu einer historischen Bildwissenschaft in der Kunstgeschichte oder der Begründung einer Bild-Anthropologie), *visual culture* soll an dieser Stelle explizit Erwähnung finden. Tom Holert definiert das Feld *visual culture* als eine „(Post-)Disziplin“, die „aus der Kritik traditioneller Bilddisziplinen“ hervorgegangen ist, „dessen Protagonisten den Aufgabenstellungen, die sich aus der Entwicklung globaler Medienbildkulturen ergeben, [...] mit kritischen Konzepten von Bild und Visualität begegnen“⁶⁷. Grundlegend für *visual culture* ist die Aufmerksamkeit für das Sehen als sozial und kulturell eingeübte Praxis, also auch die Hinwendung zur gesellschaftlichen und politischen Seite der Visualisierung.⁶⁸ Bachmann-Medick verweist in diesem Zusammenhang auf die zentralen Fragen der *visual culture*: „Wozu, von wem werden Bilder produziert und verwendet, wie wirken sie, und wie werden sie wahrgenommen?“⁶⁹.

⁶⁵ Vgl. Boehm, Gottfried: Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München: Fink 1994, S. 11-38.

⁶⁶ Schulz: Ordnungen der Bilder, S. 11.

⁶⁷ Holert, Tom: Kulturwissenschaft/ Visual Culture. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1751), S. 226.

⁶⁸ Vgl. Bachmann-Medick: Cultural Turns, S. 346-348.

⁶⁹ Bachmann-Medick: Cultural Turns, S. 348.

Innerhalb dieser allgemeinen Hinwendung zum Bild in den Kulturwissenschaften kann auch die Hinwendung zu *visual literacy* in Bereich von Schule und Bildung gesehen werden.

3.2 *Visual literacy*

Bei *visual literacy* handelt es sich um ein Konzept, welches sich mit dem Lehren und Lernen von Fertigkeiten, Wissensbeständen und Einstellungen beschäftigt, die es uns ermöglichen, visuell zu kommunizieren. Es geht also im Allgemeinen um eine „visuelle Lesefähigkeit“, die auch in Analogie zu *text literacy*, also der Literalität im Bezug auf das Lesen und Schreiben, gesehen werden kann. Die verstärkte Forderung nach der Förderung von *visual literacy* im Unterricht geht mit der allgemeinen Hinwendung zum Visuellen, also dem *iconic turn*, der oben erwähnt wurde, einher. Eine erste Definition verfasste John Debes 1969 im Anschluss an die *First National Conference on Visual Literacy* in Rochester, USA. Diese Originaldefinition lautet:

Visual literacy bezieht sich auf eine Gruppe von Wahrnehmungskompetenzen, die jemand durch Sehen, verbunden mit anderen Sinnes-Erfahrungen, entwickeln kann. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist für das normale menschliche Lernen von grundlegender Bedeutung. Sie ermöglichen einer visuell „gebildeten“ Person, die sichtbaren, von Natur oder von Menschen geschaffenen Handlungen, Objekte und Symbole in ihrer Umwelt zu unterscheiden und zu interpretieren. Durch die kreative Nutzung dieser Kompetenzen hat man die Möglichkeit, mit anderen zu kommunizieren. Ein unschätzbare Vorzug dieser Kompetenzen besteht darin, Meisterwerke visueller Kommunikation verstehen und sich an ihnen erfreuen zu können.⁷⁰

Lyn Lacy betont in ihren Ausführungen, dass *visual literacy* ebenso wie die verbale Kompetenz eine Kommunikationsfähigkeit darstellt und definiert das Konzept folgendermaßen:

Visual literacy kann als die Fähigkeit definiert werden, visuelle Botschaften zu erkennen, zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren. Eine visuell gebildete Person hat sich die Fähigkeit angeeignet, Informationen aufzunehmen, von so einfachen

⁷⁰ Debes, John L.: The loom of visual literacy. In: Audiovisual Instruction 14 (1969), S. 26 zitiert nach Pettersson, Rune: Visual literacy und Infologie. In: Weidenmann, Bernd (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern u.a.: Huber 1993, S. 217.

visuellen Botschaften, wie der Körpersprache einer anderen Person, bis hin zu komplizierten visuellen Gebilden, die mit neuen Technologien hergestellt werden, zum Beispiel mit Video, Computer und modernen fotografischen Techniken. Visuell gebildete Personen sind in der Lage, sich etwas mental vorzustellen und durch die Herstellung visueller Botschaften mit anderen zu kommunizieren.⁷¹

Am klarsten wird das Konzept in einem Papier der *International Visual Literacy Association* (IVLA) beschrieben:

1. Visual literacy ist eine Gruppe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch durch das Sehen und die Einbeziehung sensorischer Erfahrungen entwickeln kann.
2. Visual literacy ist eine erlernte Fertigkeit, Kommunikation mit visuellen Symbolen (Bilder) zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole Nachrichten zu erzeugen.
3. Visual literacy ist die Fertigkeit, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und umgekehrt.
4. Visual literacy ist die Fertigkeit, visuelle Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten.⁷²

Komprimiert finden sich diese vier Punkte auch in der folgenden Definition von Heinrich et al.: „Visual literacy‘ ist die erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu *interpretieren* und solche Botschaften selbst *herzustellen*.“⁷³

Visual literacy ist nicht das einzige Konzept, dass sich mit visuellen Kompetenzen auseinandersetzt. Neben *visual literacy* existieren auch noch andere Modelle, die die Fertigkeiten umreißen, die ein visuell kompetenter Mensch besitzen soll. Denn das Konzept *visual literacy* umschreibt zwar genau, welche Kompetenzen eine Person aufweisen muss, um als visuell kompetente Person definiert werden zu können, im Hinblick auf die Teilkompetenzen, die erforderlich sind und *visual literacy* zu erwerben, bleibt das Konzept aber relativ schwammig. Gerade für die Unterrichtsarbeit mit dieser Kompetenz ist aber auch notwendig diese Teilkompetenzen zu definieren, um etwa Teilziele für Unterrichtseinheiten zu erstellen oder Beurteilungskriterien aufzustellen. Deshalb werden im folgenden noch

⁷¹ Lacy, Lyn: An interdisciplinary approach for students K-12 using visuals of all kinds. In: Braden, R.A. u.a. (Hg.): *Visible & viable. The role of images in instruction and communication*. Commerce: East Texas State University 1984, S. 46 zitiert nach Pettersson: *Visual literacy und Infologie*, S. 219.

⁷² Pettersson: *Visual literacy und Infologie*, S. 222.

⁷³ Heinrich, R. u.a.: *Instructional media and the new technologies of instruction*. New York: John Wiley and Sons 1982, S. 62 zitiert nach Pettersson: *Visual literacy und Infologie*, S. 215.

Definitionen von Bildkompetenz beschrieben, mit denen man genau diese Teilziele bzw. Beurteilungskriterien herausarbeiten kann.

3.3 Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft

Der Kommunikationswissenschaftler Christian Doelker entwickelt ein zweidimensionales Modell der Bildkompetenz, welches eine rezeptive und eine produktive Dimension beinhaltet. Der Autor stellt fest, dass ein Bild lesen gleichzusetzen ist mit der Ermittlung seiner Bedeutung. Die Bildinterpretation stellt sich für ihn in einem dreiphasigen Prozess dar, in der Bilderschließung, der Bildbeurteilung und schließlich der Bildbewältigung. Die Bilderschließung selbst geht wiederum in drei Phasen vor sich.⁷⁴

3.3.1 Bilderschließung

3.3.1.1 Subjektive Bedeutung

Die subjektive Bedeutung beschreibt die subjektive Wahrnehmung eines Betrachters, die entscheidend von der Persönlichkeit und der jeweiligen Situation, in der sich der Wahrnehmende befindet, geprägt ist. Die subjektive Bedeutung ist die, für den Betrachter, Naheliegendste, Assoziationen bzw. Konnotationen werden unmittelbar bei der Betrachtung des Bildes ausgelöst und stellen die Basis für weitere Bedeutungszusammenhänge dar. An dieser Stelle darf ein Beispiel Christian Doelkers genannt werden. Das Bild *Der Herbst* von Giuseppe Arcimboldo, welches um 1563 entstanden sein soll und aus dem Zyklus *Die vier Jahreszeiten* stammt, wurde von unterschiedlichen Personen betrachtet. Unter ihnen waren ein Kunstgeschichtler, ein Gärtner, ein Werbemanager, ein Ökologe und ein Jogger. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist die subjektive Bedeutung von Faktoren der Persönlichkeit und des Kontextes der BetrachterIn beeinflusst. Während für den Kunstgeschichtler eine Einordnung des Bildes in das künstlerische Werk Arcimboldos an erster Stelle steht, ist der Gärtner vor allem von der Vielfalt an Früchten im Vordergrund begeistert, er erkennt zuerst nicht einmal deren Anordnung zu einem Kopf. Für den Werbemanager hat das Bild die Funktion eines Plakates. Er erkennt in ihm Bacchus, den Gott des Weines und würde es als Werbeplakat für den

⁷⁴ Vgl. Doelker: Ein Bild ist mehr als ein Bild, S. 145-146.

goldenen Herbst im sonnigen Südtirol verwenden. Für den Ökologen ist vor allem die Naturbelassenheit der Früchte auf dem Bild von Bedeutung, er sieht sie im Gegensatz zu künstlichen Aromen und in Fabriken gezüchtetem Obst und Gemüse. Der Jogger ist vor allem von den, in den Früchten enthaltenen, Vitaminen begeistert.⁷⁵ Für die Bildinterpretation im Deutschunterricht stellt die subjektive Bedeutung einen Einstieg in jede Bildanalyse dar und zeigt die Bandbreite an Bildbedeutungen, die Bilder in einer ersten assoziativen Phase erzeugen können.

3.3.1.2 Inhärente Bedeutung

Die inhärente Bedeutung schließt alle semantischen Bedeutungsmöglichkeiten ein, die im Text enthalten sind bzw. in ihm gesehen werden. Sie geht über die subjektive und die vom Bildmacher intendierte Bedeutung hinaus. Doelker ordnet der inhärenten Bedeutung fünf Bedeutungsebenen zu: die spontane, die feste, die artikulierte, die latente und die intertextuelle Bedeutung.

Die spontane Bedeutung beinhaltet archaische Codes wie die der Körpersprache. Auch Gewalt und Sexualität ziehen die Aufmerksamkeit der BetrachterInnen auf sich.

Eine feste Bedeutung tragen Bildformen wie Piktogramme oder Logos in sich. Der konventionale Kode lässt hier wenig semantischen Spielraum, die BetrachterInnen müssen jedoch über den entsprechenden Schlüssel Bescheid wissen, um den Kode zu entziffern.

Die artikulierte Bedeutung beinhaltet zunächst die inhaltliche Seite des Bildes, das Lexikalische, also die Darstellung der dargestellten Gegenstände. Darauf folgt die Beschreibung der formalen Seite, des Bildaufbaus und weiterer formaler Modalitäten wie Modus, Tempus oder Stil des Bildes.

Die latente Bedeutung schließt die symbolische Bedeutung ein, die bei dargestellten Gegenständen oder Strukturen mitspielen. Als Beispiel kann hier eine von links unten nach rechts oben führende Linie angeführt werden, die Zunahme oder Anstieg symbolisiert, ebenso sagen Größenverhältnisse in einem Bild oft etwas über die Wichtigkeit der darin dargestellten Objekte aus. Doelker nennt dies auch semantischer Hof und weist darauf hin, dass dieser sogar die Hauptbotschaft des Bildes bilden kann.

⁷⁵ Vgl. Doelker: Ein Bild ist mehr als ein Bild, S. 146-147.

Die intertextuelle Bedeutung eines Bildes kann analog zu intertextuellen Verweisen in der Literatur gesehen werden. Bilder spiegeln oft genretypische Bestandteile wider, so kann ein Bild durch Parodie, Anspielungen oder strukturelle Parallelen auf ein anderes verweisen.⁷⁶

Die inhärente Bildbedeutung kann also als Zusammenspiel dieser fünf Bedeutungsebenen gesehen werden.⁷⁷ Für die Unterrichtsarbeit schaffen diese fünf Bedeutungsebenen eine Handhabe, um den Grad der Bildkompetenz festzustellen. Können SchülerInnen alle Bedeutungsebenen – sofern vorhanden – erkennen, kann man von einem umfassenden Bildverständnis bzw. einer fortgeschrittenen Bildkompetenz ausgehen. Im Gegensatz zur subjektiven Bedeutung kann die inhärente Bedeutung eines Bildes in den meisten Fällen nicht ohne die Zuhilfenahme eines Analysewerkzeuges erschlossen werden. Analog zu einem Fragekatalog zur Analyse eines literarischen Werkes braucht es auch zur Analyse von visuellen Repräsentationen konkrete Analysewerkzeuge. Drei verschiedene Zugänge zur Analyse visueller Repräsentationen werden im Kapitel 5 vorgestellt.

3.3.1.3 Intendierte Bedeutung

Die vom Bildproduzenten beabsichtigte Bedeutung erschließt sich laut Doelker ebenfalls aus fünf Bedeutungsebenen. Diese sind die deklarierte, die transtextuelle, die funktionale, die kontextuelle und die intertextuelle Bedeutung.

Die deklarierte Bedeutung umfasst Aussagen der BildproduzentIn zum Bild, wie etwa den Titel oder die Legende eines Bildes. Oft verdeutlichen auch weitere Aussagen die beabsichtigte Botschaft.

Die transtextuelle Bedeutung schließt Angaben zum Zeitpunkt der Entstehung des Bildes und Hinweise zum biografischen oder zeitgeschichtlichen Hintergrund mit ein. Biografische oder zeitgeschichtliche Hinweise geben oft Aufschluss über die funktionale Bedeutung des Bildes. Hier weist Doelker darauf hin, dass ein Bild durchaus auch mehrere Funktionen erfüllen kann.

Die kontextuelle Bedeutung eines Bildes erschließt sich durch den Vergleich eines Bildes mit anderen Bildern derselben BildproduzentIn. Wiederkehrende Motive oder Macharten können Anhaltspunkte für eine richtige Interpretation bieten.

⁷⁶ Auf diesen Umstand wird später unter dem Begriff „Interpikturalität“ im Kapitel 8.3 noch genauer hingewiesen.

⁷⁷ Vgl. Doelker: Ein Bild ist mehr als ein Bild, S. 148-149.

Die intertextuelle Bedeutung kann von der BildproduzentIn bewusst gesetzt werden und so Aufschluss über die intendierte Bedeutung geben.⁷⁸

Details zur intendierten Bedeutung können mit der inhärenten Bedeutung verglichen werden, um festzustellen, inwieweit beide übereinstimmen. Im Unterricht kann auch explizit auf die Veränderung hingewiesen, die ein Bild durchlaufen kann, je nachdem welche Informationen zu seiner intendierten Bedeutung bekannt werden.

Der Bilderschließung folgen die Bildbeurteilung und die Bildbewältigung.

3.3.2 Bildbewertung und –beurteilung

Insbesondere im Hinblick auf die Qualität des Bildtextes erfolgt mit dem Lesen eines Bildes meistens eine Bewertung oder Beurteilung.

Die **Qualität** eines Bildes lässt sich laut Doelker anhand von vier Kriterien erschließen: der Gültigkeit im Bezug auf den Wahrheitsgehalt bei der Wiedergabe realitätsnaher Bilder, der Verständlichkeit im Bezug auf Wahrnehmungs- und Lesegewohnheiten sowie das visuelle Repertoire der Zielgruppe, der Stimmigkeit betreffend der formalen Seite des Bildes und der Vertretbarkeit im Bezug auf ethische Kriterien.

Die Bildbeurteilung schließt laut Doelker auch noch einen zweiten Aspekt, nämlich den der **Bild-Literarität**, mit ein, welche bestimmt, ob ein Bild die Voraussetzung erfüllt, den Status von Kunst beanspruchen zu dürfen. Obwohl Kunst natürlich nie objektiv als solche definiert werden kann, können folgende Faktoren hierbei eine Rolle spielen: technisches und handwerkliches Know-how, Innovation, Relevanz, Repräsentativität, Symbolhaftigkeit und bleibende Wirkung.

Für die Arbeit mit dem Bild im Deutschunterricht kann die Bild-Literarität beispielsweise im Bezug auf Fotografien untersucht werden, die Qualität des Bildes spielt bei der Beschäftigung mit Printwerbung sicherlich eine maßgebliche Rolle.

3.3.3 Bildbewältigung

Die Bildbewältigung erfolgt individuell durch jede BetrachterIn selbst. Hier erwähnt Doelker auch die Tatsache, dass Bilder – etwa im Porno- oder Brutalobereich – auch eine nachhaltig negative, traumatische Wirkung insbesondere auf Kinder und

⁷⁸ Vgl. Doelker: Ein Bild ist mehr als ein Bild, S. 149-150.

Jugendliche haben können. In diesem Fall bedarf es einer therapeutischen Zuwendung, um diese Bilder in entsprechender Weise zu bewältigen.⁷⁹

Die zweite Dimension der von Doelker definierten Bildkompetenz umfasst die Fähigkeit, Bilder selbst zu gestalten und das Wissen, wie Bilder verwendet werden können, einzusetzen. Obwohl sich im Bezug auf Bildkompetenz viele Überschneidungsbereiche mit dem Fach Bildnerische Erziehung ergeben, ist diese zweite Dimension, die laut Doelker Bildkompetenz umfasst, eindeutig dem Lehrauftrag der Bildnerischen Erziehung zuzuordnen. Nichtsdestotrotz können hier Kompetenzen, die sich aus dem Verstehen von Bildern ergeben, nutzbar gemacht werden.

3.4 Roland Posner – Zehn Ebenen der Bildkompetenz

Als Prämissen für seine zehn Ebenen der Bildkompetenz nennt Roland Posner zwei häufige Fehlschlüsse. Einerseits sei es falsch, alle Bilder als Kommunikationsmittel in der Art von Sätzen zu sehen, andererseits kann man nicht davon ausgehen, dass Bilder im Wesentlichen Kunstwerke seien. Grundlegend sei jedoch, dass alle Bilder Zeichen seien, die in Zeichenprozessen auftreten und darin bestimmte Funktionen haben.⁸⁰ Mithilfe seiner zehn Ebenen der Bildkompetenz will Posner beschreiben „was einer können muss, wenn er etwas als Bild wahrnehmen soll“⁸¹.

1. Perzeptuelle Kompetenz:

Die perzeptuelle Kompetenz ermöglicht es, ein Bild als solches wahrzunehmen, Blinde verfügen nicht über diese Kompetenz.

2. Plastische Kompetenz:

Als plastische Kompetenz beschreibt der Autor die Fähigkeit, Gegenstände im Raum als Körper im Raum zu erkennen. Wer also keine Flächen von ihrer Umgebung unterscheiden kann, kann auch die visuellen Eigenschaften einer Bildfläche nicht wahrnehmen.

⁷⁹ Vgl. Doelker: Ein Bild ist mehr als ein Bild, S. 151-153.

⁸⁰ Vgl. Posner, Roland: Ebenen der Bildkompetenz. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2003. (Bildwissenschaft 10), S. 18.

⁸¹ Posner: Ebenen der Bildkompetenz, S. 20.

3. Signitive Kompetenz:

Wer Gegenstände als Zeichen auffassen kann, die auf etwas anderes verweisen, verfügt über signitive Kompetenz.

4. Syntaktische Kompetenz:

Als syntaktische Kompetenz beschreibt der Autor, die Fähigkeit, Farb-Form-Konfigurationen in Segmente zu zerlegen und in ihnen eine Ordnung zu erkennen.

5. Pikturale Kompetenz:

Die pikturale Kompetenz befähigt uns, Sujets als Gegenstandstypen in einem Bild zu erkennen.

6. Referentielle Kompetenz:

Wer über referentielle Kompetenz verfügt, ist fähig, bekannte Personen oder Situationen in einem Bild zu erkennen.

7. Exemplifikationale Kompetenz:

Wer exemplifikationale Kompetenz besitzt, kann auf einem Bild nicht nur Farb-Form-Konfigurationen, Gegenstandstypen und bezeichnete Individuen erkennen, sondern auch erkennen, was das Bild direkt oder metaphorisch exemplifiziert. Dies schließt das Erkennen des Stils, der Stimmung oder des Anmutungscharakters mit ein.

8. Funktionale Kompetenz:

Wer nicht erkennt, welchem Zweck das auf einem Bild piktural, referentiell oder exemplifikational Dargestellte dienen soll, dem fehlt die funktionale Kompetenz. Diesen Personen fehlt also die Fähigkeit, die illokutive Kraft von Bildinhalten zu erkennen. Sie würden eine Warnung vor dem Hund etwa als Tierportrait (miss)verstehen.

Mit dem Hinweis auf die funktionale Kompetenz von Bildern wird auf ihren Bildakt-Charakter – analog zu Sprechakten in der Sprache – hingewiesen.

9. Pragmatische Kompetenz:

Die pragmatische Kompetenz befähigt uns, das auf der pikturalen, referentiellen, exemplifikationalen und funktionalen Ebene durch ein Bild Mitgeteilte situationsbezogen interpretieren zu können.

10. Modale Kompetenz:

Wem es nicht möglich ist, das im Bild Mitgeteilte als real oder fiktional zu erkennen, verfügt nicht über modale Kompetenz. Diese Personen können das Portrait eines

Zeitgenossen (z.B. Gerhard Schröder) nicht von dem eines mythischen Helden (z.B. Odysseus) oder einer erfundenen Figur (z.B. Donald Duck) unterscheiden.⁸²

Für Posner erscheinen diese zehn Kompetenzen „notwendig und hinreichend dafür, dass jemand einem Gegenstand als Bild gerecht zu werden vermag“⁸³.

Die ersten fünf Kompetenzen können für den Deutschunterricht bis auf weiteres außer Acht gelassen werden, weil sie bei allen SchülerInnen bis zum Eintritt in die Sekundarstufe grundlegend ausgebildet sind. Die letzten vier Kompetenzen hingegen sind der inhärenten Bildbedeutung Doelkers sehr ähnlich und beschreiben Kompetenzen, die man im Rahmen der Unterrichtsarbeit mit Bildern im Deutschunterricht als Zielsetzungen etablieren kann. Sie können ebenfalls als Beurteilungskriterien für die Feststellung dafür dienen, in wieweit die SchülerInnen über Bildkompetenz verfügen.

3.5 Oliver R. Scholz – Stufen des Bildverstehens

Für den Autor definiert sich Bildkompetenz als die Fertigkeit, Bilder zu verstehen. Er weist darauf hin, dass die Sprachkompetenz ein in der Forschung seit langem diskutierter Gegenstand ist, während es bisher nur wenige Untersuchungen zur Bildkompetenz gibt. Die Fähigkeit Bilder zu verstehen umfasst für Scholz verschiedene kognitive Teilkompetenzen. Für eine Didaktik, die mit Bildern arbeitet, ist auch sein Hinweis wichtig, dass beim Lernen von bildhaften Symbolsystemen Formen des induktiven Lernens eine besonders große Rolle spielen.

Es geht um das Phänomen, daß nicht alles Stück für Stück gelernt werden muß, sondern daß vielmehr auf der Basis von relativ wenigen Beispielen auf viele andere Fälle hin „fortgesetzt“ werden kann. Wenn Sie ein paar Bilder einer bestimmten Darstellungsweise erfolgreich interpretiert haben, dann versetzt Sie das in der Regel in die Lage, viele verwandte Bilder zu verstehen.⁸⁴

⁸² Vgl. Posner: Ebenen der Bildkompetenz, S. 20-21.

⁸³ Posner: Ebenen der Bildkompetenz, S. 21.

⁸⁴ Scholz, Oliver R.: Was heißt es, ein Bild zu verstehen? In: Sachs-Hombach, Klaus / Rehkämper, Klaus (Hg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1998, S. 106.

Scholz sammelt acht Stufen des Bildverstehens. Er stellt jeder Form des Nicht- oder Missverstehens eine eigene Verstehensleistung gegenüber und weist auf drei verschiedene Voraussetzungen und Bedingungen für gelingendes oder optimales Verstehen hin, nämlich äußere Rahmenbedingungen, subjektbezogene oder individuelle Bedingungen und soziale Bedingungen des Bildverstehens.⁸⁵

1. Perzeptives Verstehen:

Grundlegend um Bildkompetenz zu entwickeln ist die perzeptive Wahrnehmung eines Bildes. Diese umfasst neben dem Sehsinn etwa geeignete Lichtverhältnisse, einen geeigneten Abstand zwischen BetrachterIn und Bild und den Winkel, aus dem das Bild am besten betrachtet wird. Auch der Faktor Zeit spielt bei der Bildwahrnehmung eine Rolle. Es ist eine Tatsache, dass Bilder auch perzeptiv nicht auf einen Schlag erfasst werden, sondern nach und nach von den wandernden und hin und her springenden Blicken der BetrachterIn abgetastet werden. Zwar kann ein Bild innerhalb von sehr kurzer Zeit erfasst werden, wird ein gewisses Minimum an Zeit zur Bildbetrachtung jedoch unterschritten, ist ein vollständiges Verstehen aber nicht mehr möglich.

2. Verstehen als Zeichen:

Auf dieser Bedeutungsebene kommen zwei Formen des Nichtverstehens vor. Auf der einen Seite kann ein Bild für einen völlig gehalt- und bedeutungslosen, gar nicht zeichenhaften Gegenstand gehalten werden, auf der anderen Seite kann ein Bild eines Gegenstandes für den Gegenstand selbst gehalten werden.

3. Verstehen als bildhaftes Zeichen:

Es ist für das Bildverstehen nicht nur notwendig, ein gegebenes Objekt als Zeichen oder Symbol zu verstehen, es muss auch zum richtigen Zeichensystem zugeordnet werden. „Frühgeschichtler stehen nicht selten vor der handfesten Frage, ob eine bestimmte Figur, Form oder Markierung (auf einem Stein etwa) ein sprachliches Symbol, ein Zahlzeichen, eine Karte, ein Bild oder etwas anderes ist.“⁸⁶

Ähnlich wie bei Posner können auch bei Scholz diese ersten drei Stufen des Verstehens bei der Unterrichtsarbeit mit SchülerInnen in der Sekundarstufe als

⁸⁵ Vgl. Scholz: Was heißt es, ein Bild zu verstehen?, S. 108.

⁸⁶ Scholz: Was heißt es, ein Bild zu verstehen?, S. 109-110.

bereits gegeben vorausgesetzt werden. Die folgenden Stufen des Verstehens verlangen wieder eine strukturierte Analyse des Bildes und seiner Bezüge.

4. Verstehen des Bildinhalts:

Auf dieser Ebene, die für Scholz das erste Mal ein semantisches Verstehen einschließt, geht es um das Erfassen des Bildinhalts und der verschiedenartigen Gegenstands- oder Sachbezüge eines Bildes. Die BildbetrachterIn klassifiziert das Bild nach unterschiedlichen Kriterien: nach den verschiedenen Materialien, nach den Formaten, nach den angewandten Techniken, nach Stilrichtungen, nach Epochen, nach den Künstlern und weiteren inhaltsbezogenen Gesichtspunkten. Ein Nichtverstehen auf dieser Ebene kann daraus resultieren, dass der BildbetrachterIn das im Bild dargestellte Sujet völlig unvertraut ist oder er/sie mit den Darstellungskonventionen nach denen das Bild gemalt wurde, nicht vertraut ist (z.B. der perspektivischen Darstellung).

5. Verstehen des denotativen Sachbezugs:

Es gibt zwei Arten von Bildern, die einen Sachbezug haben: singulär denotierende und generell multipel denotierende Bilder. Von singulär denotierenden Bildern spricht man bei Bildern, die auf eine bestimmte Person oder einen bestimmten Gegenstand Bezug nehmen. Multipel denotierende Bilder beziehen sich nicht auf ein bestimmtes, sondern auf jedes beliebige von vielen Dingen aus einer gewissen Klasse (z.B. ein Bild von einem Fichtenbaum in einem Lehrbuch oder einer Enzyklopädie). Ein Missverstehen kann hier auftreten, wenn die BildbetrachterIn ein Allgemeinbild – also ein multipel denotierendes Bild – mit einem Portrait – also einem singulär denotierenden Bild – verwechselt oder umgekehrt.

6. Verstehen nicht-denotativer Bezüge: Exemplifikation und Ausdruck

Anders als beim denotativen Bezug fungiert bei der Exemplifikation die Bezugnahme über ein Muster, das auf einen Gegenstand verweist und gewisse umgebungs- und interessenbezogene Prädikate des Gegenstands exemplifiziert. Es hängt von der Funktion eines Dinges ab, welche seiner Prädikate exemplifiziert werden.

7. Modales Verstehen:

Das modale Verstehen beinhaltet das Erfassen der kommunikativen Rolle eines Bildes. Genauso wie sprachliche Ausdrücke können bildhafte Darstellungen eine Vielzahl von unterschiedlichen Handlungen vollziehen, mit einem Bild kann etwa gewarnt (z.B. vor dem Hund) oder etwas verboten (z.B. das Rauchen) werden.

Versteht man die Abbildung eines Hundes auf einem Gartenzaun „nur“ als Abbildung eines Hundes und nicht als Warnung vor dem Hund hat man die Bildaussage nicht verstanden. Der Autor weist darauf hin, dass eine Bildsemiotik weiter klären muss, welche Arten von Zeichenhandlungen, insbesondere von kommunikativen Handlungen, mit Bildern vollzogen werden.

Das modale Verstehen umschreibt bei Scholz das, was Posner als funktionale Kompetenz beschreibt, also welche Funktion bzw. kommunikative Rolle das Bild übernimmt.

8. Verstehen des indirekt Mitgeteilten:

Nachdem alle bisher beschriebenen Stufen des Verstehens absolviert wurden, folgt das Verstehen, welche besondere Verwendung das Bild hat. Neben den direkten Sachbezügen kommen bei vielen Bildern indirekte, vor allem metaphorische, Bildbezüge hinzu. So kann eine Zeichenhandlung als Ironie, Metapher oder Übertreibung verstanden werden.⁸⁷

⁸⁷ Vgl. Scholz: Was heißt es, ein Bild zu verstehen?, S. 109-116.

4. Bild- und Medienkompetenz in den aktuellen AHS-Lehrplänen

Im Folgenden soll untersucht werden, welche Relevanz bzw. Legitimation Bild- und Medienkompetenz im österreichischen Schulsystem hat. Neben dem Unterrichtsprinzip Medienpädagogik und den Bildungsstandards soll vor allem die Einbindung, die Bild- und Medienkompetenz in die österreichischen Lehrpläne des Faches Deutsch gefunden hat, untersucht werden. Für die Untersuchung der Bildungsstandards wurden die Standards der 8. Schulstufe herangezogen, exemplarisch für alle höheren Schulen wurde der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen herangezogen.

4.1 Bildungsstandards Deutsch

Die Bildungsstandards für die 8. Schulstufe legen Grundkompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik fest, die definieren, was SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt können sollen. Dieses Instrument zur Leistungsfeststellung soll die Qualität des Unterrichts überprüfen und sichern. Die vier Kompetenzbereiche erfassen für den Deutschunterricht *Zuhören und Sprechen*, *Lesen*, *Schreiben* und das *Sprachbewusstsein*. Untersucht man die Bildungsstandards für Deutsch im Bezug auf Bild- und Medienkompetenz, findet man im Bereich *Zuhören und Sprechen* die Zielvorstellung, dass die SchülerInnen am Ende der 8. Schulstufe „mündliche Präsentationen – auch mit Hilfe von Medien – durchführen“ können sollen, also einen Hinweis auf die Mediennutzungskompetenz. Im Kompetenzbereich *Lesen* finden die Medien im Allgemeinen und auch die Bildkompetenz im Besonderen Eingang. Welche Kompetenzen die SchülerInnen im Bereich *Lesen* haben sollen, bezieht sich neben anderen Texten auch auf „nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme)“ und „Bild-Text-Kombinationen“. Die SchülerInnen sollen

[a]usgehend von grundlegenden Lesefertigkeiten literarische Texte, Sachtexte, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme) und

Bild-Text-Kombinationen in unterschiedlicher medialer Form inhaltlich und formal erfassen und reflektieren [können].⁸⁸

Wenn es um das Ermitteln von expliziten Informationen geht, weisen die Bildungsstandards auf das Ziel hin, dass die SchülerInnen „Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln“⁸⁹ können. Schließlich wird als Teil der Lesekompetenz auch das Verständnis von Medienangeboten explizit angeführt, welches sich wiederum in drei Teilkompetenzen gliedert. Den SchülerInnen sollen erstens verschiedene Formen von Medien (wie z.B. E-Mail, Website, Homepage, TV-Formate) bekannt sein und sie sollen fähig sein, diese auch zu benennen, zweitens sollen sie in der Lage sein, Absichten und Wirkungen der Medienangebote zu erkennen und drittens sollen sie fähig sein, für sich nützliche von gefährlichen Medieninhalten zu unterscheiden.⁹⁰ Es zeigt sich also, dass die Medienkompetenz als Ziel des Deutschunterrichts betont und explizit erwähnt wird. Der Hauptaugenmerk liegt zwar auf audiovisuellen Medien und den Medienangeboten im Internet, aber es wird auch auf Bild bzw. Bild-Text-Kombinationen hingewiesen, deren Inhalt ermittelt und reflektiert werden können soll.

4.2 Unterrichtsprinzip Medienpädagogik

Neben den fächerspezifischen Lehrplänen gibt es Unterrichtsprinzipien, die in allen Fächern gleichermaßen mitgetragen werden sollen. Unter den zwölf Unterrichtsprinzipien (wie *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*, *Interkulturelles Lernen*, *Leseerziehung* oder *Politische Bildung*) befindet sich auch das Unterrichtsprinzip *Medienpädagogik*.

Grundlegendes für dieses Unterfangen wurde im erstmals 1989 und dann 1994 verlautbarten *Medienerlass* geregelt. Der aktuelle *Medienerlass* ist 2001 in Kraft getreten und weist auf Zielsetzungen und Hinweise zur Integration von Medienpädagogik in allen Fächern hin.

⁸⁸ Bildungsstandards, Verordnung des BMUKK.

http://www.bifie.at/sites/default/files/Verordnungsentwurf_Bildungsstandards.pdf (6.11.08), S. 11.

⁸⁹ Bildungsstandards, S. 11.

⁹⁰ Bildungsstandards, S. 11.

Grundsätzlich hält der Erlass fest, dass Medien unseren privaten und beruflichen Alltag bestimmen und Teil der Lebenswelten von SchülerInnen geworden sind. Da ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik in der reflektierenden Begegnung und in der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit liegt, muss Pädagogik gleichzeitig auch Medienpädagogik sein.⁹¹

Angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien muss sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen, an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips „Medienerziehung“ um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen.⁹²

Als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen werden „neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können“, unter anderem auch „Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse“⁹³ genannt.

Der Medienerlass sieht vier Arbeitsfelder der Medienpädagogik vor. Neben der Vermittlung von Mediennutzung und der Befähigung von Kommunikation mit und durch Medien soll eine Medienpädagogik die Medien als Wirtschaftsfaktor oder die Massenmedien als Institution erkennen lassen und zu eigenen Medienschöpfungen anregen.⁹⁴

Im Medienerlass wird ausdrücklich betont, dass die Integration der Massenmedien im Unterricht nicht auf eine bloße Verwendung der Medien als Impuls für den Fachunterricht oder zur Illustration der Stoffdarstellung verstanden werden darf. Vielmehr soll auf eine Beeinflussung des Weltbildes und deren Rückwirkung auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen hingewiesen werden. Eine Medienpädagogik soll auch immer auf die Tatsache verweisen, dass Bilder, welche oft als Abbildungen der Wirklichkeit gelesen werden, ein hohes Maß an

⁹¹ Vgl. Grundsatzterlass Medienerziehung. Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Für den Inhalt verantwortlich: Susanne Krucsay.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/Medienneuerlass.pdf> (21.10.2008), S. 1.

⁹² Grundsatzterlass Medienerziehung, S. 1.

⁹³ Grundsatzterlass Medienerziehung, S. 1.

⁹⁴ Vgl. Grundsatzterlass Medienerziehung, S. 2.

Konstruiertheit enthalten und deren Dekodierung deshalb ein hohes Potential an Medienkompetenz erfordert.⁹⁵

4.3 Allgemeiner Lehrplan

Den Lehrplänen aller einzelnen Fächer ist ein allgemeiner Teil des Lehrplanes vorangestellt, in dem allgemeine Bildungsziele und allgemeine didaktische Grundsätze formuliert werden. Im Hinblick auf die Medienpädagogik finden sich auch hier eindeutige Hinweise auf eine Integration dieser in den allgemeinen Fächerkanon. In den Leitvorstellungen der allgemeinen Bildungsziele wird darauf hingewiesen, dass „innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien immer stärker in alle Lebensbereiche vor[dringen]“ und deshalb „im Rahmen des Unterrichts diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen [ist]“. Es geht darum, „das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen“⁹⁶. In den Bildungsbereichen, die sich in der Folge nochmals im Lehrplan der einzelnen Unterrichtsfächer wiederfinden, wird im Bereich Sprache und Kommunikation folgende Forderung aufgestellt: „Ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien sind zu fördern.“⁹⁷ Die allgemeinen didaktischen Grundsätze verweisen im Bereich *Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung* darauf, dass vor allem in der Oberstufe, insbesondere in den Wahlpflichtgegenständen die Kompetenz der SchülerInnen neben „differenzierte[n] und individuelle[n] Unterrichtsformen“ durch den „Einsatz von Medien aller Art“⁹⁸ gesteigert werden soll.

⁹⁵ Vgl. Grundsatzterlass Medienerziehung, S. 3.

⁹⁶ Allgemeiner Teil des Lehrplans. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf (19.11.08), S. 2.

⁹⁷ Allgemeiner Teil des Lehrplans, S. 3.

⁹⁸ Allgemeiner Teil des Lehrplans, S. 6.

4.4 Lehrplan der AHS-Unterstufe des Faches Deutsch (2000)

In den *Bildungs- und Lehraufgaben* definieren die Fachlehrpläne ihre Hauptaufgaben. Der Unterstufenlehrplan definiert die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts folgendermaßen: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.“⁹⁹ Im Anschluss an diese grundsätzliche Zielformulierung nennt der Lehrplan drei spezifischere Ziele, in einem der drei treten Medien das erste Mal explizit auf: Die SchülerInnen sollen befähigt werden „Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen“¹⁰⁰.

Die Nutzungskompetenz wird im Deutsch-Lehrplan der Unterstufe mehrmals angesprochen. Bei den *Beiträgen zu den Bildungsbereichen* wird im Bereich *Sprache und Kommunikation* auf Umgang und Nutzung von Medien hingewiesen: „Der kritische Umgang mit und die konstruktive Nutzung von Medien ist eine wichtige Aufgabe“¹⁰¹. Im Lehrstoff wird im Bezug auf *Sprache als Grundlage von Beziehungen* (1.-4. Klasse) darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen befähigt werden sollen für selbst verfasste Texte „entsprechende Formen der Übermittlung“¹⁰² kennenzulernen und einzusetzen. Im Hinblick auf *Sprache als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen* (1.-4. Klasse) nehmen die Medien eine zentrale Rolle ein. Die SchülerInnen sollen „Informationsquellen erschließen“ und hierfür „Ordnungs- und Suchhilfen“ wie die Medien „zur Erarbeitung von Themen“¹⁰³ nützen. Des Weiteren sollen sie befähigt werden Wesentliches aus „Gehörtem“ und „Gesehenen“ zu entnehmen und „für bestimmte Zwecke [zu] bearbeiten sowie schriftlich und mündlich [zu] vermitteln“¹⁰⁴.

Auch die Gestaltungskompetenz im Bezug auf Medien findet im Unterstufenlehrplan Erwähnung. Wenn im Lehrstoff von *Sprache als Gestaltungsmittel* die Rede ist, haben die Medien hier eine zentrale Funktion. Die SchülerInnen sollen

⁹⁹ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe. 2000. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (20.10.2008), S. 1.

¹⁰⁰ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 1.

¹⁰¹ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 1.

¹⁰² Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 5.

¹⁰³ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 5.

¹⁰⁴ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 5.

„Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennen lernen“, nämlich „[e]infache Möglichkeiten [...], wie in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden (auch durch eigenes Erproben) (1.-4. Klasse)“¹⁰⁵. In den ersten beiden Klassen sollen die SchülerInnen besonders „die Wirkung [der Medien] auf sich und andere wahrnehmen und beschreiben“¹⁰⁶ lernen.

Schließlich weist der Unterstufenlehrplan auch Hinweise für eine Kritikkompetenz im Bezug auf Medien auf, wenn – wie bereits weiter oben erwähnt – in den *Beiträgen zu den Bildungsbereichen* „der kritische Umgang [...] mit Medien“ als „wichtige Aufgabe“¹⁰⁷ bezeichnet wird.

4.5 Lehrplan der AHS-Oberstufe des Faches Deutsch (2004)

Die Aufgabe des Deutschunterrichts, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu fördern, wird in der AHS-Oberstufe durch die Reflexions- und die ästhetische Kompetenz erweitert: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der SchülerInnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“¹⁰⁸ Spezifischer wird in den *Bildungs- und Lehraufgaben* auf die Fähigkeit „Ausdrucksformen von Texten, Medien, Medientexten und deren Wirkung zu verstehen“ hingewiesen. Ebenso sollen die SchülerInnen befähigt werden, Texte auch „in Form medialer Präsentation zu produzieren“¹⁰⁹.

Beim *Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule* weist der Lehrplan auf die Tatsache hin, dass Medienkompetenz „die selbstständige aktive und kritische Aneignung des Wissens“¹¹⁰ fördere, in den *Beiträgen zu den Bildungsbereichen* wird der Medienkompetenz im Bereich *Natur und Technik* attestiert, hilfreich bei der „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Auswirkungen technischer Kommunikationsmittel“¹¹¹ zu sein. Darüber hinaus wird im Bereich *Gesundheit und*

¹⁰⁵ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 5.

¹⁰⁶ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 5.

¹⁰⁷ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 1.

¹⁰⁸ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe. 2004.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (20.10.2008), S. 1.

¹⁰⁹ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

¹¹⁰ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

¹¹¹ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

Bewegung darauf hingewiesen, dass „sprachliche und mediale Bildung“ eine „bewusstere Wahrnehmung“¹¹² der Diskurse um Gesundheit und Bewegung fördert. In den *didaktischen Grundsätzen* werden die Medien zuerst im Rahmen eines erweiterten Textbegriffs erwähnt. In Anbetracht der Tatsache, dass „Texte heute zunehmend multimediale Produkte“ sind und eine „synästhetische Rezeption“ erfordern, werden „an Textkompetenz [...] höhere und differenziertere Anforderungen gestellt“¹¹³. Als eigener *didaktischer Grundsatz* wird dann die *Mediale Bildung* genannt:

Mediale Bildung im Deutschunterricht umfasst die Beschäftigung mit allen Arten von Medien, vor allem unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Bildung. Dabei ist sowohl die zentrale Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und Identitätsfindung von Jugendlichen zu berücksichtigen wie auch die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien für alle gesellschaftlichen Bereiche und auch die neue Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten. Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, dh. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.¹¹⁴

Im Lehrstoff der 7. und 8. Klasse wird im Bereich *mündliche Kompetenz* darauf verwiesen, dass in der 5. und 6. Klasse „Präsentationsformen“ anzuwenden, in der 7. und 8. Klasse „nichtsprachliche Mittel und Techniken des Sprechens“ zu erkennen und zu nutzen sind und „mediengerechtes Verhalten“¹¹⁵ einzunehmen ist.

Wenn man von einem erweiterten Textbegriff ausgeht, spielen die Medien auch im Rahmen von *schriftlicher Kompetenz* beim Verfassen von „Textsorten aus dem privaten, öffentlichen, journalistischen Leben (5. und 6. Klasse)“¹¹⁶ und dem „beruflichen, wissenschaftlichen und literarisch-kulturellen Leben“¹¹⁷ eine Rolle.

Im Bezug auf *Textkompetenz* wird vor allem in der 5. und 6. Klasse Bezug auf die Rolle der Medien genommen. Die SchülerInnen sollen „Texte in unterschiedlichen Medien zu verschiedenen Themen auffinden und sie allgemeinen Problembereichen zuordnen“, „Bezüge zwischen Texten, auch medienübergreifend, herstellen“, „Mittel

¹¹² Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 2.

¹¹³ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 2.

¹¹⁴ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 2-3.

¹¹⁵ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 3.

¹¹⁶ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 4.

¹¹⁷ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 4.

und Wirkungen [...] verschiedener Text-Bild-Kombinationen vergleichen“ und „Intention sowie sach- und medienspezifische, sprachliche, visuelle und auditive Mittel und deren Wirkung erkennen“¹¹⁸.

Im Kontext *literarischer Bildung* sollen in der 7. und 8. Klasse „Beispiele künstlerischer Filme“ bekannt sein um im Sinne einer Werkpoetik „unterschiedliche Wirkungen verbaler, visueller, akustischer Ausdrucksmöglichkeiten“ in literarischen Werken erfasst werden können. Des Weiteren sollen „Wechselwirkungen literarischer und filmischer Erzählweisen“ aufgezeigt werden können und eine „Filmsemiotik“¹¹⁹ wahrgenommen werden.

Der Lehrstoff des *didaktischen Grundsatzes Medienbildung* formuliert von der 5. bis zur 8. Klasse im Bezug auf *Mediennutzungskompetenz* mehrere Zielsetzungen. Die SchülerInnen sollen:

- Wissen aus Medien erfassen: Informationen aus verschiedenen Medienformaten entnehmen

- Daten aus komplexen konventionell oder elektronisch gespeicherten Datenmengen selektieren, analysieren, strukturieren, interpretieren und online oder offline präsentieren

- Fertigkeiten des Informationslesens in den Neuen Medien anwenden: Querlesen, Parallellesen, Wahrscheinlichkeitslesen, Hypertextlesen, multimediales Lesen usw.

- über Orientierungskompetenz, Strategiekompetenz und Entscheidungskompetenz verfügen

- die Neuen Medienformate rezeptiv und produktiv nutzen

- Medien zur Kommunikation nutzen und als Basis multikultureller Kontakte fördern.¹²⁰

Im zweiten Kompetenzbereich, der *Medienkulturkompetenz*, sollen die SchülerInnen Kompetenz im Hinblick auf folgende Bereiche entwickeln:

- unterschiedliche Medienproduktionsformen (Buch und andere Printmedien, Film, Fernsehen, Video, Rundfunk, Neue Medien) kennen sowie ihre Organisationsstrukturen und wechselseitige Durchdringung erfassen

¹¹⁸ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 5.

¹¹⁹ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

¹²⁰ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

- historische Grundkenntnisse über die Entwicklung der Medien erwerben
- gesellschaftliche Auswirkungen der Medien erkennen und ihre lebensgestaltenden Funktionen reflektieren
- Interessen und Absichten hinter (multi-)medialen Texten und Produkten analysieren und bewerten sowie manipulative Zielsetzungen erkennen
- Mediensprachen als semiotische Systeme verstehen
- sprachliche und mediale Kommunikationsmittel verantwortungsbewusst einsetzen
- künstlerische Ausdrucksformen in allen Medien (Buch und andere Printmedien, Theater, Film, Fernsehen, Video, Rundfunk, Neue Medien) rezipieren, vergleichen und zueinander in Beziehung setzen.¹²¹

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Medien sowohl im Rahmen der Bildungsstandards als auch im Rahmen der fachspezifischen Lehrpläne für das Fach Deutsch eine entscheidende Rolle spielen. Legitimation für die Arbeit mit Medien im Rahmen des Deutschunterrichts ist also in ausreichender Art und Weise vorhanden.

¹²¹ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

5. Wie können Bilder gelesen werden? – Analysewerkzeuge

5.1 *The Grammar of Visual Design* nach Kress/van Leeuwen

5.1.1 Grundkonzept

Kress und van Leeuwen wollen in ihrem Werk *The Grammar of Visual Design* die Strukturen einer Grammatik visueller Gestaltung – basierend auf Farben, Perspektiven, der Bildeinstellung und -komposition – beschreiben. Es ist als ‘tool-kit’, als Werkzeugkasten, für das Lesen von Bildern gedacht.

Die Verwendung des Begriffs „Grammatik“ geht mit der Intention des Buches einher visuelle Statements als Komposition ihrer dargestellten Elemente – Personen, Orte, Gegenstände – zu begreifen, ähnlich der Grammatik einer Sprache als Komposition von Wörtern zu Satzteilen, Sätzen und Texten. Die Autoren wollen brauchbare Beschreibungen von wichtigen kompositionalen Strukturen liefern, die sich durch Konvention in unserer westlichen Kultur etabliert haben, und analysieren, inwiefern diese benutzt werden um Bedeutung zu stiften.¹²²

Kress und van Leeuwen gehen davon aus, dass visuelle Kommunikation genauso Strukturen aufweist, wie Sprache:

[W]hat is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning.¹²³

Kress und van Leeuwen entwerfen ihre Soziosemiotik in der Nachfolge oder im Anschluss an die Ideen Michael Hallidays. Halliday, der in erster Linie Linguist war, geht davon aus, dass Sprache in ihrem soziokulturellen Kontext betrachtet werden muss. Er unterscheidet drei Funktionen von Sprache: die Darstellungsfunktion, die er *ideational function* nennt, die kommunikative Funktion, die als *interpersonal function* betitelt wird und die textuelle Funktion – *textual function*, die für die

¹²² Vgl. Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge² 2006, S. 1.

¹²³ Kress / van Leeuwen: *Reading Images*, S. 2.

Kohärenz der Mitteilung verantwortlich ist¹²⁴. Noch in der Einleitung weisen die Autoren auf die Tatsache hin, dass ihre Ausführungen ausschließlich für visuelle Statements gelten, die in der westlichen Kultur produziert und rezipiert werden. Bildsprache ist nicht universal verständlich, sondern kulturspezifisch. Als grundlegendstes Beispiel kann man hier die Konvention von Schrift in westlichen Kulturen nennen. Das Lateinische ist eine waagrechte rechtsläufige Schrift. Diese Konvention beeinflusst auch die visuelle Kommunikation – im wahrsten Sinne des Wortes – richtungsweisend. Andere Schriften in anderen Kulturen, die von rechts nach links geschrieben/gelesen werden oder von oben nach unten, weisen auch andere Anordnungen von piktorialen Elementen in Bildern auf. Darauf soll aber später noch ausführlicher eingegangen werden. Die Autoren gehen also von Bedeutung als etwas aus, das grundsätzlich soziokulturell geprägt ist. Sprecher, Schreiber, Fotografen und Designer produzieren ihrer Meinung nach – prinzipiell Aussagen mit sozialer Bedeutung.¹²⁵ Demzufolge versuchen Kress und van Leeuwen mithilfe ihrer Beispiele der LeserIn nicht nur ästhetische und expressive, sondern auch strukturierte soziale, politische und kommunikative Dimensionen der Bedeutung von Bildern näher zu bringen.

5.1.2 Narrative representations

Kress und Van Leeuwen unterscheiden zwei Arten von Bildern und das was sie repräsentieren. Wenn in einer Repräsentation, einem Bild, Objekte, von nun an – in Anlehnung an Kress' und Van Leeuwens Ausdruck *participants* – Partizipanten genannt, durch einen Vektor verbunden sind, tun sie etwas mit- oder füreinander, sie treten in Interaktion. Die Autoren verwenden den Begriff Vektor für eine bildliche Repräsentation, die eine Verbindung zwischen zwei Objekten herstellt. Ein Vektor ist die visuelle Repräsentation dessen, was sogenannte Tätigkeitsverben in der Sprache ausdrücken.¹²⁶ Wenn ein Bild ein solches Muster repräsentiert, wird es von Kress und Van Leeuwen als *narrative representation* betitelt. Bilder mit einem solchen Muster zeigen Handlungen und Vorgänge, die sich zutragen, Prozesse oder räumliche Anordnungen. In Kontrast dazu erstellen sie eine zweite Art von Bildern,

¹²⁴ Vgl. Halliday, Michael A. K.: Language as a social semiotic. London: Arnold 1979, S. 45-46.

¹²⁵ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 15-20.

¹²⁶ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 46.

die sie *conceptual representations* nennen. Weist ein Bild ein konzeptuelles Muster auf, stellt es seine Partizipanten in Bezug auf Klasse, Struktur oder Bedeutung dar.

Where conceptual patterns represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence, narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements.¹²⁷

Narrative Repräsentationen weisen immer einen Vektor auf, der die Partizipanten in einem Bild verbindet. Körper, Gliedmaßen oder Werkzeuge können Vektoren sein, ebenso können aber auch Straßen, die etwa diagonal durch das Bild verlaufen, als Vektoren fungieren. In Diagrammen begegnen wir etwa einem Pfeil mit einer Pfeilspitze als Vektor.¹²⁸

- **Action processes**

Als „Akteur“ bezeichnen die Autoren einen Partizipanten im Bild, von dem der Vektor ausgeht, er kann auch mit dem Partizipanten verschmolzen sein, wie dies in einem Beispielbild der Autoren der Fall ist (Vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Beat the Whites with the Red Wedge (Quelle: <http://courses.washington.edu/englhtml/engl569/picsuup.html> (27.10.08))

¹²⁷ Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 59.

¹²⁸ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 59.

Innerhalb eines Bildes ist der „Akteur“ oft der auffälligste Partizipient. Er kann durch mehrere Faktoren besonders hervorstechen: etwa durch Größe, seine Platzierung innerhalb der Bildkomposition, seinem Kontrast zum Hintergrund, durch die Sättigung oder Auffälligkeit seiner Farbe, seine Schärfe oder durch die „psychologische Prominenz“, die manche Partizipienten (wie die menschliche Person oder das menschliche Gesicht) haben. Gibt es in einem solchen Bild nur einen Partizipienten, wird die Struktur des Bildes als *non-transactional* bezeichnet, weil der Prozess kein „Ziel“ hat, auf das er „abzielt“. Dies wäre vergleichbar mit intransitiven Verben in der Sprache (Vgl. Abb. 2).

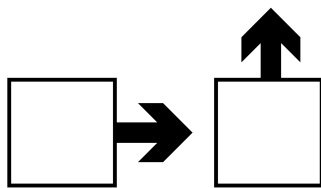


Abb. 2: Akteure

Wenn es in einem Bild nur einen Vektor und ein „Ziel“ gibt, aber keinen „Akteur“, wird dies von den Autoren als *Event* bezeichnet (Vgl. Abb. 3). Dies wäre mit dem tätlerlosen Passiv in der Sprache zu vergleichen. Kommen in einem Bild „Akteur“ und „Ziel“ vor, bezeichnen die Autoren den Prozess als *transactional*, vergleichbar mit einem transitiven Verb in der Sprache.¹²⁹

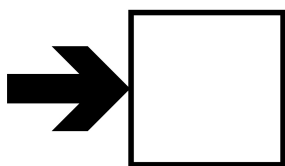


Abb. 3: Event

Wenn in einem Bild zwei Partizipienten vorkommen, die beide jeweils „Akteur“ und „Ziel“ sind, handelt es sich um eine bidirektionale Struktur. Beide Partizipienten werden von den Autoren dann als Interaktoren bezeichnet, um ihrer Doppelrolle gerecht zu werden.¹³⁰

¹²⁹ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 63-64.

¹³⁰ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 66.



Abb. 4: Interaktoren

- **Reactional processes**

Wenn der Vektor durch einen Blick repräsentiert wird, sprechen die Autoren von einem *reactional process* und bezeichnen die handelnde Person als „Reakteur“ und ihr „Ziel“ als „Phänomen“. Dieses „Phänomen“ kann beispielsweise ein anderer Partizipient sein, aber auch ein ganzer *transactional process*.

Diese *reactional processes* können ihrerseits wieder *transactional* oder *non-transactional* sein, der Blick kann also entweder auf etwas gerichtet sein, das im Bild zu erkennen ist oder außerhalb des Bildes liegt. Es benötigt dann die Vorstellungskraft der BildbetrachterIn, um zu identifizieren, auf wen oder was der Blick des „Reakteurs“ gerichtet ist.¹³¹

5.1.3 Conceptual representations

Wie weiter oben schon erwähnt kann man *narrative representations*, mit denen eine Handlung repräsentiert wird, mit *conceptual representations* kontrastieren, die ihre Partizipienten eher statisch und in Bezug auf ihre Klasse, Struktur oder Bedeutung darstellen.

- **Classificational processes**

In *classificational processes* werden die Partizipienten eines Bildes in Beziehung zueinander gesetzt. Dies kann sich in einer hierarchischen Struktur oder in gleichwertigen Partizipienten abbilden. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang zu betonen, dass die Partizipienten fast immer bewusst in ihre Struktur eingebettet werden, d.h. Partizipienten, die auf einem Bild als gleichwertig erscheinen, weil sie gleich groß oder auf gleicher Achse platziert sind, müssen dies in der Realität nicht sein.

- **Analytical processes**

Hier handelt es sich um Teil-Ganzes-Strukturen. Bilder dieser Art zeigen zwei Arten von Partizipienten, Träger – *Carriers* – (das Ganze) und Possesivattribute (die Teile).

¹³¹ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 67.

5.1.4 *Representation and interaction*: Das Verhältnis zwischen Repräsentation und BetrachterIn

Neben den Darstellungen von Personen, Orten oder Gegenständen in Bildern ist für ein Bild vor allem die Beziehung zwischen der BildproduzentIn und der BildbetrachterIn von großer Bedeutung. In den meisten Fällen ist die BildproduzentIn für die BildbetrachterIn unbekannt und umgekehrt. Die BildbetrachterIn sieht sich nur mit dem Bild selbst konfrontiert, wenn es zum Beispiel in einem Magazin erscheint. Wer das Bild fotografiert hat, wer es gedruckt, ausgewählt oder vertrieben hat oder wer über seine Größe und die Position im Magazin entschieden hat, bleibt meist unklar. Gleichzeitig wissen die BildproduzentInnen oft nur vage über ihr Publikum Bescheid und müssen ihre Bilder nach einer mentalen Vorstellung *der* BildbetrachterInnen und *ihren* Bedeutungszuschreibungen machen.¹³²

- **Der Blick**

Den Autoren nach besteht ein erheblicher Unterschied zwischen Bildern, in denen Partizipanten den BildbetrachterInnen direkt in die Augen sehen und solchen, bei denen das nicht der Fall ist. Wenn die Partizipanten den BildbetrachterInnen direkt in die Augen sehen, verbinden Vektoren, ausgehend vom Blick der Partizipanten, diese – wenn auch nur auf einem imaginären Level – mit den BetrachterInnen. Einerseits resultiert das in einer direkten Form der Anrede der BildbetrachterIn, andererseits kann man dann von einem *image act* – analog zu einem *speech act*, also einem Sprechakt – sprechen. Wird die BildbetrachterIn also direkt angesprochen kann das Bild nach Halliday als *demand*, als Aufforderung interpretiert werden, als Aufforderung mit dem Bild in Verbindung zu treten¹³³. Welche Form von Verbindung gewünscht ist, hängt dann wiederum von anderen Faktoren ab, etwa vom Gesichtsausdruck des Partizipanten. Lächelt dieser, kann dies als Aufforderung angesehen werden, mit ihm in eine Beziehung sozialer Verbundenheit zu treten. Mit einem verführerischen Blick kann der Partizipant die BildbetrachterIn auffordern, diesen zu begehren.

In each case the image wants something from the viewers –
wants them to do something [...] or to form a pseudo-social

¹³² Vgl. Kress / van Leeuwen: *Reading Images*, S. 114.

¹³³ Vgl. Halliday, Michael A.K.: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold 1985, S. 69-71.

bond of a particular kind with the represented participant. And in doing this, images define to some extent who the viewer is (e.g. male, inferior to the represented participant, etc.), and in that way exclude other viewers.¹³⁴

Durch diese Verbindung mit den BildbetrachterInnen inkludieren oder exkludieren Bilder also auch schon in einem gewissen Ausmaß, von wem sie wie betrachtet werden wollen. Üblicherweise sind Partizipanten, die den Blick auf die BildbetrachterInnen richten, Menschen (oder Tiere), die Scheinwerfer von Autos können aber beispielsweise ebenso ihren „Blick“ auf die BildbetrachterInnen richten.¹³⁵

Von anderen Bildern werden die BildbetrachterInnen nicht direkt, sondern indirekt angesprochen. Hier ist der Rezipient im Bild Objekt der Bildbetrachtung, es wird keine Verbindung zwischen Rezipient und BetrachterIn hergestellt. Die Autoren bezeichnen diese Art von Bild nach Halliday als *offer*, als Angebot an die BildbetrachterIn. Sein Angebot besteht zum Beispiel in der Darstellung von Information oder als Anregung zum Nachdenken.¹³⁶

- **Einstellungsgröße**

Ebenso wie der Blick des Partizipanten spielt auch die Einstellungsgröße eine bedeutende Rolle für die Bildgestaltung. Analog zu den Einstellungsgrößen im Film unterscheidet man auch bei Bildern etwa zwischen folgenden Einstellungsgrößen:

- Die Totale: Sie bietet einen Überblick über die Szenerie (z.B. über die Landschaft).
- Die Halbtotale: Sie zeigt einen größeren Ausschnitt aus der Szenerie, Personen sind von Kopf bis Fuß zu sehen.
- Die Halbnahe/ Amerikanische: Sie zeigt eine Personen oder eine Personengruppe von den Knien an aufwärts.
- Die Nahaufnahme: Sie zeigt eine Person etwa von der Körpermitte aufwärts.
- Die Großaufnahme: Sie zeigt einen Kopf formatfüllend.
- Die Detailaufnahme: Sie zeigt Teile des Kopfes, etwa Mund oder Augen, was zu einer besonders intensiven Bildwirkung führt.¹³⁷

¹³⁴ Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 118.

¹³⁵ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 117-118.

¹³⁶ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 119.

¹³⁷ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 124.

Die Einstellungsgrößen hängen mit Nähe und Distanz zwischen Personen in der Realität zusammen. Personen, die wir gut kennen, treten wir so nah gegenüber, dass wir nur mehr ihren Kopf sehen, Fremden gegenüber haben wir eine größere Distanz, so dass wir ihren ganzen Körper wahrnehmen können. Diese Nähe und Distanz wird auch über die Einstellungsgröße vermittelt. Wenn also eine Person in Großaufnahme gezeigt wird, wird sie dargestellt, als ob sie unser Freund wäre, wird eine Person aus größerer Distanz gezeigt, soll sie uns als Fremde/r erscheinen.¹³⁸

Doch nicht nur die Darstellung von Personen, sondern auch die Darstellung von Gegenständen und Landschaften auf Bildern unterliegt gewissen Konventionen. Kress und van Leeuwen unterscheiden hier nur drei Einstellungsgrößen. Ist ein Gegenstand in geringer Distanz dargestellt, macht es laut den Autoren den Anschein, als ob man den Gegenstand benutzen könnte oder würde. Sofern der Gegenstand nicht sehr klein ist, wird er nur in Ausschnitten gezeigt, oft ist auch noch die Hand der BenutzerIn zu sehen bzw. das Werkzeug, das mit dem Gegenstand zusammenhängt (z.B. ein Messer, welches beworbene Margarine in einer Werbeanzeige zeigt). Auf mittlerer Distanz ist der Gegenstand als Ganzes erkennbar, gleichzeitig ist aber wenig von der Umgebung erkennbar. Er ist in Reichweite der BetrachterIn dargestellt, aber nicht als ob er tatsächlich benutzt wird. Diese Art von Bild ist in der Werbung äußerst gebräuchlich, das beworbene Produkt ist als Ganzes aus relativ geringer Distanz aus einem relativ steilen Winkel zu sehen, als ob die BetrachterIn direkt vor dem Tisch stünde, auf dem das Produkt ausgestellt ist. Dasselbe gilt für Darstellungskonventionen von Gebäuden und Landschaften, geringe Distanz im Bild soll eine geringe Distanz in der Realität suggerieren und vice versa.¹³⁹

- **Perspektive**

Neben Blick und Einstellungsgröße definiert noch ein weiterer Aspekt die Beziehung zwischen Bild und BildbetrachterIn – die Perspektive. Die Wahl des Blickwinkels beinhaltet immer individuelle – nach den Autoren sozial determinierte – Einstellungen zum Gezeigten. Seit der Renaissance, einer Zeit, in der Individualität

¹³⁸ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 124-126.

¹³⁹ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 127-128.

und Subjektivität entscheidende neue Werte darstellten, entwickelte sich die Perspektive als dominante Darstellungsweise.

From the renaissance onwards, visual composition became dominated by the system of perspective, with its single, centralized viewpoint. The work became an autonomous object, detached from its surroundings, movable, produced for an impersonal market, rather than for specific locations. A frame began to separate the represented world from the physical space in which the image was viewed: at the time perspective was developed, pictures began to be framed precisely to create this division to mark off the image from its environment, and turn it into a kind of 'window on the world'.¹⁴⁰

Seit der Renaissance existieren also in der westlichen Welt zwei Arten von Bildern: „subjektive“ und „objektive“ Bilder, Bilder mit Zentralperspektive (mit einem „eingebauten“ Standpunkt), Bilder ohne Zentralperspektive (ohne einen „eingebauten“ Standpunkt). In Bildern mit Zentralperspektive kann die BildbetrachterIn das Dargestellte also nur aus dem subjektiven Blickwinkel der BildproduzentIn wahrnehmen.¹⁴¹

- **Der horizontale Winkel**

Ob ein Bild seine Partizipanten aus einem schrägen oder einem frontalen Winkel darstellt, beeinflusst entscheidend, wie das Bild wahrgenommen wird. Der frontale Winkel suggeriert der BildbetrachterIn: „Was sie hier sehen ist Teil unserer Welt, etwas in das wir involviert sind.“ Der schräge Winkel hingegen suggeriert: „Was sie hier sehen ist *nicht* Teil unserer Welt, sondern Teil *deren* Welt, etwas, in das *wir* nicht involviert sind.“ Die Autoren betonen nachfolgend, dass sich natürlich alle BildbetrachterInnen entweder für oder gegen die suggerierte Sichtweise, die in ihnen die BildproduzentInnen liefern, entscheiden können. Voraussetzung für beides ist aber a priori das Verständnis dafür, was mit den Bildern suggeriert werden will.

- **Der vertikale Winkel**

Die Höhe der Kamera während einer Fotografie wird ebenfalls als essentielle Ausdrucksweise der BildproduzentIn beschrieben. Von einem erhöhten Standpunkt aus fotografiert wirkt das Dargestellte klein und unerheblich, von einem niedrigen Standpunkt aus Fotografiertes wirkt beeindruckend und wichtig. Die Autoren formulieren diese Gegebenheit folgendermaßen:

¹⁴⁰ Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 130.

¹⁴¹ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 130.

[I]f a represented participant is seen from a high angle, then the relation between the interactive participants (the producer of the image, and hence also the viewer) and the represented participants is depicted as one in which the interactive participant has power over the represented participant – the represented participant is seen from the point of view of power. If the represented participant is seen from a low angle, then the relation between the interactive and represented participants is depicted as one in which the represented participant has power over the interactive participant. If, finally, the picture is at eye level, then the point of view is one of equality and there is no power difference involved.¹⁴²

Der vertikale Blickwinkel ist also entscheidend für die „Machtverhältnisse“, die Bilder suggerieren, verantwortlich.

5.1.5 Modalität

Kommunikation hat immer auch mit der Glaubwürdigkeit von Nachrichten zu tun. Manche Arten von Nachrichten werden als glaubwürdiger empfunden als andere. So ist tief in uns verankert, dass „die Kamera nicht lügt“ und deshalb wahrheitsgetreue Abbildungen liefert. Im Allgemeinen finden wir unseren Seh-Sinn als verlässlicher als den Hör-Sinn beispielsweise. Was wir „mit unseren eigenen Augen gesehen“ haben gilt als glaubwürdiger als „was wir mit unseren eigenen Ohren gehört haben“. Welche Abbildungen wir als wirklichkeitstreu empfinden, hat mit verschiedenen Faktoren von Modalität zu tun. Der Begriff „Modalität“ kommt aus der Linguistik und verweist auf den Wahrheitsgehalt oder die Glaubwürdigkeit von Aussagen. In der Sprache stehen den SprecherInnen Modalverben (müssen, sollen, können, dürfen, etc.), Modaladverbien (gerne, so), Modalpartikel (etwa, schon, wohl), Modalwörter (sicher, vermutlich) und modale Wendungen (allem Anschein nach) zur Verfügung, um Aussagen über den Wahrheitsgehalt der Aussage zu machen. Mit anderen Mitteln können auch Bilder als „wahr“ oder „unwahr“, „real“ oder „irreal“ dargestellt werden. Definitionen davon, was als Wirklichkeit angesehen wird, hängen nach den Autoren auch immer mit den Technologien der Repräsentation und Reproduktion zusammen, der Wechsel von der Dominanz von Schwarz und Weiß zu Farabbildungen in vielen Bereichen der visuellen Kommunikation wäre hier als Beispiel zu nennen. Jetzt schafft der Wechsel zur Digitalfotografie wieder einen neuen Standard dessen, was als natürlich und real angesehen wird. Die Autoren

¹⁴² Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 140.

gehen davon aus, dass Natürlichkeit konventionell als „Photorealismus“ verstanden wird. Abbildungen werden also als real betrachtet, wenn ihre Farben ähnlich gesättigt sind wie die Farben in der gebräuchlichsten Fototechnologie. Sind die Farben weniger gesättigt, empfinden wir das Bild als „nicht so real“, sind sie gesättigter, erscheint uns das Bild als „mehr als real“. Daraus kann man also schließen, dass Bilder, die mithilfe der derzeitigen Standardtechnologie der Farbfotografie gemacht wurden, die höchste Modalität besitzen und als „natürlich“ angesehen werden.¹⁴³

Die Autoren geben acht Faktoren an, die die Modalität von Abbildungen bestimmen:

- **Farbsättigung:**

Wie weiter oben schon erwähnt, verläuft Farbsättigung auf einer Skala von voller Farbsättigung bis zur Abwesenheit von Farbe (also schwarz/weiß). Die höchste Modalität hat auf dieser Skala aber nicht ihren Endpunkt. Die Modalität steigt bis zu einem gewissen Ausmaß der Farbsättigung, dann nimmt sie wieder ab, weil die Abbildung als „mehr als real“ wahrgenommen wird.

- **Farbdifferenzierung:**

Die Skala verläuft hier von einer maximal differenzierten Bandbreite an Farben bis hin zur monochromen Farbgebung einer Abbildung.

- **Farbmodulation:**

Abbildungen können Farben in vielen Schattierungen enthalten oder eine gänzlich unmodulierte Farbgebung aufweisen.

- **Kontextualisierung:**

Fehlt bei einer Abbildung die Kontextualisierung, also die Abbildung der Umgebung, wird die Modalität gering eingeschätzt, die Partizipanten erscheinen als „typisches Beispiel“ ihrer Art, nicht als spezifische, besondere Abbildung, die mit einer gewissen Umgebung und einem speziellen Zeitpunkt in Verbindung gebracht wird. Die Skala verläuft hier also von „voller Kontextualisierung“ bis zu „schlichtem, unmoduliertem Hintergrund“. Wieder werden Bilder mit der höchsten Kontextualisierung aber nicht als die natürlichsten angesehen. Durch die Fotografie sind wir daran gewöhnt, dass der Hintergrund weniger artikuliert („scharf“) ist als der Vordergrund.

¹⁴³ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 154-159.

- **Repräsentation:**

Hier verläuft die Skala von der größten Abstraktion bis zur größten Repräsentation von piktoralen Details in einer Abbildung. Auch hier ist größtes Detail aber nicht mit höchster Modalität gleichzusetzen, sehen wir von einem Gesicht etwa jede Pore, erscheint es uns als hyperreal.

- **Tiefe:**

Abbildungen können von einer Abwesenheit von Tiefe bis zu einem maximalen Ausmaß an Tiefenperspektive reichen. Die Zentralperspektive weist hier die größte Modalität auf.

- **Belichtung:**

Die Skala verläuft hier von der höchsten Repräsentation aller Lichtspiele bis zur Abwesenheit von Schatten und Schattierungen. Naturalistische Abbildungen zeigen die Partizipanten wie sie einer gewissen Quelle des Lichts ausgesetzt sind, weniger naturalistische Abbildungen können die Belichtung nur auf Schatten oder Schattierungen reduzieren.

- **Helligkeit:**

Verschiedene Farben weisen einen unterschiedlichen Grad an Helligkeit auf, genauso können in einem Bild aber zwei oder mehr Helligkeitsgrade einer Farbe abgebildet sein. Die Unterschiede der Helligkeitsgrade in einem Bild können groß sein (tiefe Schwarztöne, helle Weißtöne) oder nur einen geringen Unterschied aufweisen. Letzteres führt zu einem diffusen, verschleierte Effekt.¹⁴⁴

Unsere Wahrnehmung der Modalität von Bildern ist also von einer Vielzahl an visuellen Hinweisen beeinflusst.

5.1.6 Die Bedeutung von Komposition

Einen weiteren Aspekt, der entscheidend für die Art und Weise, wie ein Bild gelesen wird, ist, stellt die Bildkomposition dar. Kress und Van Leeuwen stellen drei Elemente vor, die die Bildkomposition zentral beeinflussen.

- **Informationsgehalt:**

Die Platzierung von Elementen in verschiedenen Bereichen des Bildes versieht sie mit einem unterschiedlichen Informationsgehalt. Sind die Elemente entlang einer

¹⁴⁴ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 160-162.

horizontalen Achse platziert, ergibt sich ein unterschiedlicher Informationsgehalt der linken und rechten Seite. Die Autoren nennen hier zahlreiche Beispiele aus ihren Datensätzen, beispielsweise aus Frauenmagazinen. Auf der linken Seite werden oftmals Informationen (verbal oder visuell) geliefert, die der LeserIn schon bekannt sind, also als „schon gegeben“ angenommen werden können, auf der rechten Seite hingegen befindet sich die Schlüsselinformation des Textes oder ein großes und hervorstechendes Bild, also Elemente, auf die die LeserIn ihren Augenmerk legen soll. Die Autoren stellen die Hypothese auf, dass der jeweilige Informationsgehalt von Links und Rechts der Präsentation von Informationen als Gegeben und Neu repräsentieren.¹⁴⁵

Looking at what is placed on the left and what is placed on the right in other kinds of visuals has confirmed this generalization: when pictures of layouts make significant use of the horizontal axis, positioning some of their elements left, and other, different ones right of the centre (which does not, of course, happen in every composition), the elements placed on the left are presented as Given, the elements placed on the right as New. For something to be Given means that it is presented as something the viewer already knows, as a familiar and agreed-upon point of departure for the message. For something to be New means that it is presented as something which is not yet known, or perhaps not yet agreed upon by the viewer, hence as something to which the viewer must pay special attention.¹⁴⁶

Besonders hinzuweisen ist diesbezüglich auf die Tatsache, dass diese Gliederung stark kultur-spezifisch geprägt ist. In Kulturen, in denen von rechts nach links geschrieben (respektive auch gelesen wird), befindet sich das Gegebene auf der rechten und das Neue auf der linken Seite, wie auch das Beispiel der Sony-Webseite für den Mittleren Osten in englischer und arabischer Sprache zeigt (Vgl. Abb. 5).

¹⁴⁵ Vgl. Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 177-180.

¹⁴⁶ Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 181.

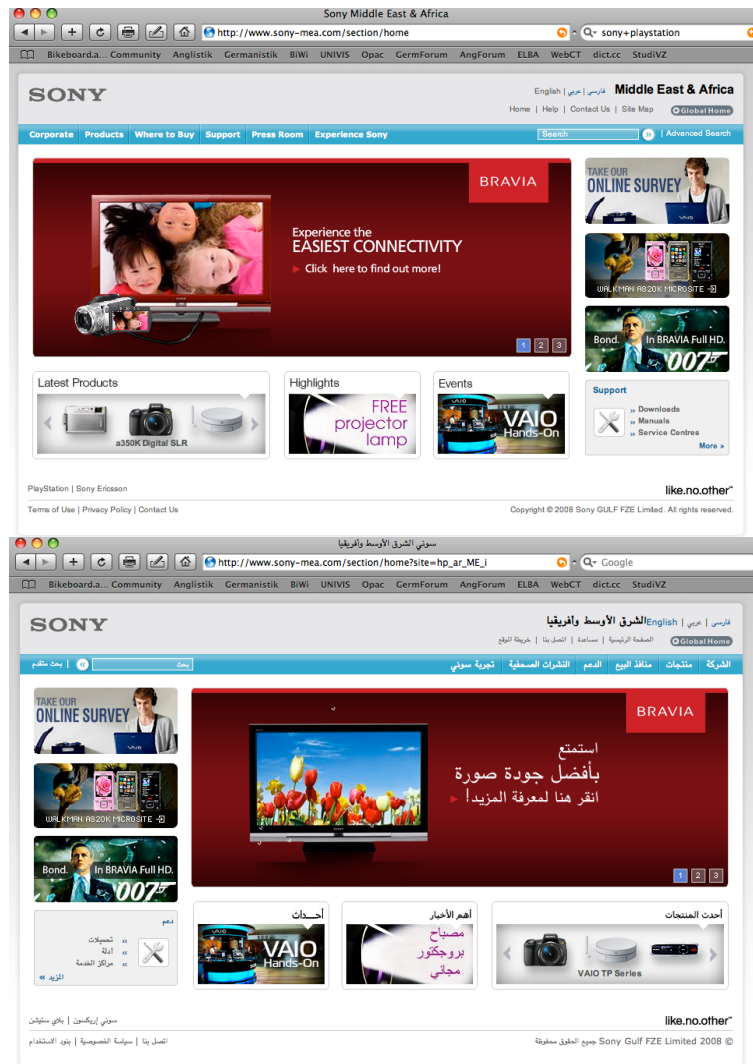


Abb. 5: Sony-Webseite für den mittleren Osten in englischer und arabischer Sprache (Quelle: <http://www.sony-mea.com> (24.11.08))

Sind visuelle Kompositionen entlang einer vertikalen Achse positioniert, spielen der Informationsgehalt von Oben und Unten eine entscheidende Rolle. Die Autoren stellen die Hypothese auf, dass dann die oberen Anteile der Bildkomposition das Ideelle, die unteren Anteile das Reale darstellen.

The upper sections tends to make some kind of emotive appeal and to show us 'what might be'; the lower section tends to be more informative and practical, showing us 'what is'. [...] If, in a visual composition, some of the constituent elements are placed in the upper part, and other different elements in the lower part of the picture space or the page, then what has been placed on the top is presented as the Ideal, and what has been placed at the bottom is put forward as the Real. For something to be ideal means that it is presented as the idealized or generalized essence of the information, hence also as its,

ostensibly, most salient part. The Real is then opposed to this in that it presents more specific information (e.g. details), more 'down-to-earth' information [...] or more practical information [...].¹⁴⁷

Neben Links, Rechts, Oben und Unten nennen die Autoren auch noch die Ränder und das Zentrum eines Bildes/einer Bildkomposition als weitere Faktoren, die deren Informationsgehalt beeinflussen. Laut Kress und Van Leeuwen finden sich in der westlichen Kultur derzeit eher selten Bildkompositionen, die sich am Zentrum orientieren. Ist dies der Fall, interpretieren die Autoren diesen Zustand folgendermaßen:

For something to be presented as Centre means that it is presented as the nucleus of the information to which all the other elements are in some sense subservient. The Margins are these ancillary, dependent elements.¹⁴⁸

Die Elemente an den Rändern sind in vielen Fällen identisch oder sich sehr ähnlich, so dass zwischen ihnen oft keine Unterscheidung zwischen gegebenen, neuen, ideellen und realen Elementen getroffen werden kann. In der folgenden Abbildung sind die angeführten Kompositionselemente und ihre suggerierten Bedeutungen nochmals grafisch zusammengefasst:

¹⁴⁷ Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 186-187.

¹⁴⁸ Kress / van Leeuwen: Reading Images, S. 196.

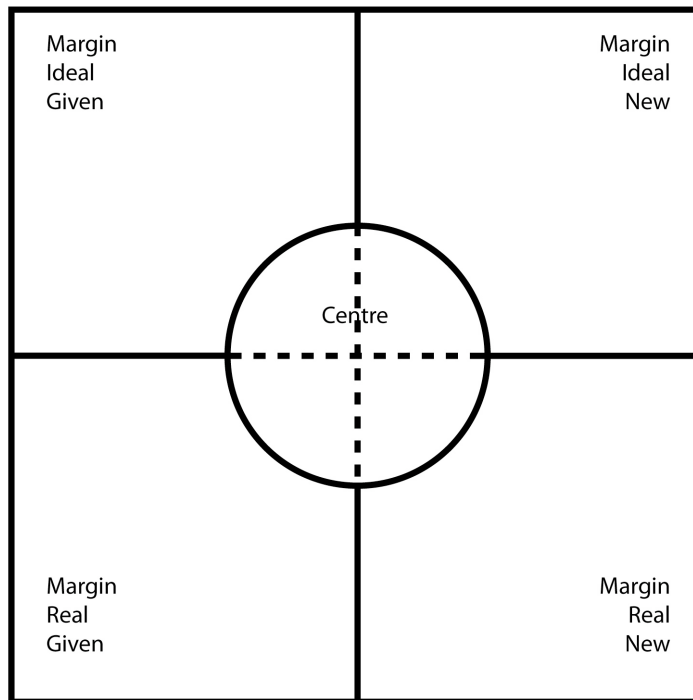


Abb. 6: Dimensions of Visual Space

- ***Saliency / Perzeptuelle Prominenz:***

Neben dem Informationsgehalt bestimmt die perzeptuelle Prominenz der einzelnen Elemente eines Bildes seine Komposition. Durch die Platzierung im Vor- bzw. Hintergrund, die relative Größe und den Kontrast zu anderen Elementen oder Unterschiede in der Schärfe erhalten verschiedene Elemente unterschiedliche Aufmerksamkeit der BildbetrachterInnen. Die Autoren weisen auf die Tatsache hin, dass dieser Faktor nicht objektiv messbar ist und beschreiben ihn als Zusammenspiel zwischen einer größeren Anzahl an Charakteristika:

size, sharpness of focus, tonal contrast (areas of high tonal contrast – for instance, borders between black and white – have high saliency), colour contrasts (for instance, the contrast between strongly saturated and ‘soft’ colours, or the contrast between red and blue), placement in the visual field (elements not only become ‘heavier’ as they are moved towards the top, but also appear ‘heavier’ the further they are moved towards the left, due to an asymmetry in the visual field), perspective (foreground objects are more salient than background objects, and elements that overlap other elements are more salient than the elements they overlap), and also quite specific cultural

factors, such as the appearance of a human figure or a potent cultural symbol.¹⁴⁹

Aufgrund der oben genannten Charakteristika stechen den BildbetrachterInnen also bestimmte Elemente mehr oder eher „ins Auge“ als andere und rücken diese visuell in den Vordergrund.

- ***Framing / Einrahmung:***

Als drittes wichtiges Kompositionselement nennen Kress und van Leeuwen die An- oder Abwesenheit von Einrahmungen in Bildern. Mithilfe von Trennlinien oder tatsächlichen Rahmungen werden Elemente in Bildern verbunden oder getrennt. Je stärker ein Element im Bild gerahmt ist, desto mehr wird es als getrennte Informationseinheit dargestellt. In einer Darstellung von mehreren Menschen betont die Abwesenheit von Einrahmungen die Gruppenidentität, ihre Anwesenheit schafft Individualität und Differenzierung.¹⁵⁰

5.1.7 Ein Fragenkatalog an Bilder nach Kress/Van Leeuwens *Grammar of Visual Design*

Wollen wir das Analysewerkzeug der Autoren für den Deutschunterricht nützlich machen, ist es hilfreich, einen Fragenkatalog zu erstellen, anhand dessen man Bilder im Rahmen des Deutschunterrichts analysieren kann.

1. Welche Partizipanten gibt es im Bild?
2. Gibt es Vektoren, also imaginäre Linien, im Bild, die Objekte oder Personen miteinander verbinden?
3. Richtet sich der Blick der Partizipanten im Bild aus dem Bild heraus oder nicht? Wird so eine Beziehung zwischen dem Partizipanten im Bild und der BildbetrachterIn hergestellt? Wenn ja, welche?
4. Welche Einstellungsgröße der dargestellten Personen/Objekte wurde gewählt?
5. Aus welchem horizontalen/vertikalen Winkel ist das Bild fotografiert?
6. Wie kann die Modalität des Bildes beurteilt werden? Inwiefern entspricht es der Realität?

¹⁴⁹ Kress / van Leeuwen: *Reading Images*, S. 202.

¹⁵⁰ Vgl. Kress / van Leeuwen: *Reading Images*, S. 203.

7. Was kann über die Farbsättigung, -differenzierung und -modulation im Bild gesagt werden?
8. Ist die Abbildung kontextualisiert, also ist der Hintergrund/die Umgebung sichtbar oder nicht?
9. Stellt die Abbildung die Details der piktoralen Repräsentation dar?
10. Aus welcher Perspektive ist das Bild gemacht?
11. Was fällt im Bezug auf Belichtung und Helligkeit im Bild auf?
12. Wie sind die Elemente im Bild angeordnet? Was befindet sich im Zentrum, was an den Rändern? Welche Elemente sind links oder rechts, oben oder unten positioniert und was sagt das über deren Informationsgehalt aus?
13. Welche Elemente des Bildes geraten besonders prominent ins Blickfeld und warum?
14. Gibt es im Bild Rahmenelemente/Trennlinien, die die Elemente im Bild verbinden/trennen?

5.2 *Visual Methodologies*

Gillian Rose bietet mit ihrem Werk *Visual Methodologies* eine Einführung in verschiedene Methoden, mit denen man visuelle Repräsentationen untersuchen und interpretieren kann. Zwei Methoden sind auch für die Unterrichtsarbeit im Fach Deutsch wertvoll und werden deshalb im Folgenden vorgestellt. Als eine Methode nennt sie auch die kompositionelle Interpretation, die vorwiegend auf die Analyse von Gemälden abzielt. Da sich Kress und van Leeuwen in ihrem Werk *The Grammar of Visual Design* vorrangig mit der Methodik auseinandersetzen, die Rose hier anführt, wird dieser Bereich hier ausgespart und auf das Kapitel 5.1 verwiesen. Was Rose über die Semiotik als Analysemethode für Bilder anführt, findet sich aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Analysemethode mit Ergänzungen in einem eigenen Kapitel Bildsemiotik (5.3).

5.2.1 Inhaltsanalyse

Als Methode, um mit einer großen Anzahl von Bildern zu analysieren, führt Rose die Inhaltsanalyse an. Diese Methode wurde entwickelt, um geschriebene oder gesprochene Texte zu untersuchen und basiert auf Regeln und Verfahren, deren genaue Einhaltung und Abfolge entscheidend für die Zuverlässigkeit der Ergebnisse

sind. Rose beschreibt die vier Schritte der Inhaltsanalyse anhand eines Beispiels von zwei Wissenschaftlerinnen, die mithilfe von Fotografien, die in der Zeitschrift *National Geographic* publiziert wurden, untersuchen, welches Bild in den USA von Personen, die nicht der westlichen Welt angehören, gezeichnet wird.¹⁵¹

Bevor mit der genauen Vorgangsweise, die eine Inhaltsanalyse bei Bildern beinhaltet, fortgefahren wird, soll ihre Einsetzbarkeit im Deutschunterricht diskutiert werden. Auf den ersten Blick erscheint eine Inhaltsanalyse, die ja die Arbeit mit einer großen Datenmenge vorsieht, aufgrund ihrer zeit- und rechercheintensiven Durchführung in Einzelstunden des Unterrichts nicht adäquat. Für ein medienbezogenes Projekt hingegen kann die Methode als durchaus brauchbar und zielführend angesehen werden. Hier haben die SchülerInnen die Möglichkeit sich über eine längere Zeitdauer hinweg mit einer kleinen Forschungsfrage zu beschäftigen und erhalten letztendlich auch konkrete Ergebnisse als Endresultat ihrer Analysen.

Prinzipiell basiert die Inhaltsanalyse auf dem Zählen und der Analyse von bestimmten visuellen Elementen innerhalb einer klar definierten Auswahl an Bildern. In einem ersten Schritt geht es um die Auswahl der Bilder anhand der Forschungsfrage, die beantwortet werden soll. Im vorgestellten Projekt haben sich die Wissenschaftlerinnen Lutz und Collins für das *National Geographic* entschieden, weil es das drittpopulärste Magazin in den Vereinigten Staaten ist und sie es als eines der kulturell am meistgeschätzten und mächtigsten Trägermedium, welches das amerikanische Verständnis der Welt außerhalb Amerikas prägt, empfunden haben. Nichtsdestotrotz analysiert man bei der Inhaltsanalyse dann nicht die gesamte Anzahl an Bildern, die gefunden wurden, sondern generiert eine repräsentative Auswahl. Diese kann entweder durch Zufall oder die systematische Auswahl (z.B. jedes dritten verfügbaren Bildes) passieren.

Als zweiter Schritt ist es erforderlich, Kategorien für das „Kodieren“ der Bilder zu erstellen. Beim „Kodieren“ werden den Bildern eine Anzahl an deskriptiven Kategorien zugeschrieben. Die Auswahl der Kategorien erfolgt zuerst einmal über die Forschungsfrage. Weitere ergeben sich dann über das wissenschaftliche Umfeld der Forschungsfrage. Bei Lutz und Collins war dieses Umfeld „power, race, and

¹⁵¹ Vgl. Rose, Gillian: *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Los Angeles u.a.: SAGE Publications² 2007, S. 59-62.

history“ – also Macht, Rasse, und Geschichtlichkeit – , einige ihrer Kategorien sollen im Folgenden zur besseren Anschaulichkeit genannt werden. Die Wissenschaftlerinnen untersuchten ihre Bilder zum Beispiel anhand von Kategorien wie dem Schauplatz der Bilder, dem Lächeln auf den Bildern, der Hautfarbe und dem Kleidungsstil der Fotografierten oder der männlichen oder weiblichen Nacktheit auf den Bildern.

Als dritter Schritt werden die Bilder dann anhand der festgelegten Kategorien analysiert bzw. „kodiert“. Dies kann entweder mit der Hand mithilfe von Indexkarten für jedes einzelne Bild oder mit einem Computerprogramm geschehen, mit dem dann auch eine quantitative Analyse der Häufigkeiten der Kategorien in den Bildern leichter fällt.

Sind allen Bildern dann die jeweilige Anzahl an Kategorien zugeordnet, geht es in einem vierten Schritt um die Analyse der Resultate. Hierfür werden die Anzahl der Kategorien innerhalb aller Bilder gezählt und ausgewertet. Lutz und Collins analysierten beispielsweise das Vorkommen von „westlichen“ Personen in den Fotos über den gesamten Untersuchungszeitraum oder die Häufigkeit des Vorkommens der Schauplätze im Vergleich zur Verteilung der Weltbevölkerung.

Rose fasst die Inhaltsanalyse als geeignete Methode zusammen, mit der anhand von klaren Richtlinien eine große Anzahl an Bildern analysiert werden kann. Als Nachteile bzw. Schwachstellen der Inhaltsanalyse sieht sie die Tatsache, dass bei ihr die Produktions- und die Rezeptionsseite völlig außer Acht gelassen werden, d.h. nur das Bild selbst analysiert wird.

5.2.2 Diskursanalyse

Als Methode um sowohl visuelle als auch verbale Texte zu interpretieren führt Rose auch die Diskursanalyse an. Die Diskursanalyse geht im Wesentlichen auf die Arbeiten von Jacques Foucault zurück. Einige Grundbegriffe, die diese Analysemethode ausmachen, sollen im Folgenden kurz erläutert werden. Der erste zentrale Begriff ist Diskurs:

[Discourse] refers to groups of statements which structure the way a thing is thought, and the way we act on the basis of that thinking. In other words, discourse is a particular knowledge

about the world which shapes how the world is understood and how things are done in it.¹⁵²

Der Diskurs ist also eine Denkpraxis, die durch die Summe ihrer Aussagen Dinge und Denkweisen erzeugt.¹⁵³ Ein weiterer wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist die Intertextualität. Sie verweist darauf, dass Bedeutungen eines diskursiven Bildes oder Textes nicht nur auf das Bild bzw. Text verweisen, sondern auch auf Bedeutungen, die von anderen Bildern oder Texten getragen werden. Ein Bild oder Text steht also nicht für sich allein, sondern seine Produktion bzw. Rezeption ist beeinflusst von anderen Texten. Foucault sieht einen klaren Zusammenhang zwischen Diskurs und Macht. Diskurse sind mächtig, weil sie „produktiv“ sind.¹⁵⁴ Das Selbstbild des Menschen, die ganze Welt wird durch Diskurse erzeugt. Die Dominanz von manchen Diskursen liegt für Foucault in ihrem Streben nach der absoluten Wahrheit und der Schnittmenge zwischen Macht und Wissen.

Foucault insisted that knowledge and power are imbricated one in the other, not only because all knowledge is discursive and all discourse is saturated with power, but because the most powerful discourses, in terms of the productiveness of their social effects, depend on assumptions and claims that their knowledge is true.¹⁵⁵

Im Zusammenhang mit der Bildinterpretation kann die Diskursanalyse verwendet werden, um zu erforschen, wie Bilder benutzt werden, um spezifische Blicke auf die Welt zu konstruieren. Im Besonderen kann man mithilfe der Diskursanalyse untersuchen, wie diese Sichtweisen als „wirklich“, „wahr“ oder „natürlich“ konstruiert sind. Wie bei der Inhaltsanalyse, die oben erwähnt wurde, bezieht sich auch die Diskursanalyse auf die Untersuchung von einer größeren Anzahl von Bildern. Als Beispiel führt Rose die Untersuchung der diskursiven Formation des Londoner East Ends als unterprivilegiertes Arbeiterviertel in den 1880er Jahren an. Anhand von Fotografien, Zeichnungen, Illustrationen, Landkarten und Zeitungsgrafiken beschreiben WissenschaftlerInnen, welche Schlüsselemente immer wieder abgebildet werden und dadurch diesen Diskurs erzeugen. Ähnlich wie

¹⁵² Rose: Visual Methodologies, S. 142.

¹⁵³ Vgl. Foucault, Michel: Die Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 356), S. 42.

¹⁵⁴ Vgl. Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, S. 250.

¹⁵⁵ Rose: Visual Methodologies, S. 144.

bei der Inhaltsanalyse werden dabei eine Vielzahl unterschiedlichster visueller Materialien zu einem Themenfeld auf Schlüsselthemen untersucht, die in den Bildern vorkommen. Der Blick muss aber ebenfalls auf Dinge gerichtet werden, die *nicht* in den Bildern vorkommen. Abwesenheiten können genauso essentiell sein wie die Sichtbarkeit von bestimmten visuellen Merkmalen. Rose nennt hier als weiteres Beispiel noch eine mögliche Untersuchung der Art und Weise, wie Schwangere in der gegenwärtigen westlichen Kultur visualisiert werden. Hier stellt sich nämlich auch die Frage, ob die Seltenheit der Visualisierung in sogenannten Frauenmagazinen eine Rolle spielt, also die (fast gänzliche) Abwesenheit der Visualisierung entscheidend für den Diskurs ist, der produziert wird.¹⁵⁶

5.2.3 Unterrichtsarbeit mit Inhalts- und Diskursanalyse

Betrachtet man die Arbeitsweisen, die eine Inhaltsanalyse von Bildmaterial beinhaltet, genauer, so muss man feststellen, dass sich diese sicherlich nicht im Rahmen von einzelnen Unterrichtseinheiten bewerkstelligen lässt. Die Arbeit mit der Methode im Rahmen eines Projektes, gleich ob im Fach Deutsch alleine oder im Rahmen einer fächerübergreifenden Projektarbeit, ist aber durchaus denkbar und kann sicherlich zur Sensibilisierung für die visuelle Welt im Alltag der Jugendlichen beitragen. Darüber hinaus wird diese systematische Betrachtung einer großen Anzahl an Bildern auch Einfluss auf die Betrachtung von Einzelbildern haben und den SchülerInnen deren Interpretation in Anschluss an die Projektarbeit erleichtern.

Im Hinblick auf die Unterrichtsarbeit mit der Diskursanalyse scheint das komplexe Begriffsfeld mit allen seinen Facetten gegen eine solche zu sprechen. Gleichzeitig ist aber auch ohne der komplexen Begrifflichkeit eine Annäherung an die Konzepte und Denkweisen, die hinter diesen Fachtermini stecken, durchaus möglich. Ohne also explizit von einer Diskursanalyse zu sprechen, ist es denkbar, anhand von Visualisierungen bestimmte Phänomene, die unsere soziale Welt bestimmen, zu untersuchen. Auch die Kombination aus verbalen und visuellen Texten bietet sich hier geradezu an. Bemüht man das Beispiel der Darstellung von Schwangeren in unserer Gesellschaft noch einmal, so könnten die SchülerInnen zu diesem Thema Zeitungen, Zeitschriften, Sachbücher und Werbeanzeigen sowohl im Hinblick auf textuelle als auch visuelle Hinweise zu diesem Themenfeld untersuchen.

¹⁵⁶ Vgl. Rose: Visual Methodologies, S. 141-165.

(Verbal)Sprache kann hier also genauso Gegenstand sein wie Bildsprache und ihre gegenseitigen Verweise können einer näheren Analyse unterzogen werden. Auch die fächerübergreifende Arbeit mit Fächern wie Geschichte und Politische Bildung, Geographie, Bildnerische Erziehung, etc. an verschiedenen Diskursen bietet sich an.

5.3 Bildsemiotik

5.3.1 Grundbegriffe der (Bild)semiotik

Die Semiotik, die Lehre der Zeichen, erweist sich als besonders wertvoll für das Lesen von Bildern. Das Zeichen ist die zentrale Einheit der Semiotik. Das Zeichen trägt Bedeutung und Semiotiker behaupten, dass alles, was Bedeutung hat – ein Gemälde, ein Gespräch, ein Gedicht – im Bezug auf seine Zeichenhaftigkeit verstanden werden kann. Die Bildsemiotik befasst sich demzufolge mit Bildern als Zeichen.

Das, was in der Semiotik als Zeichen bezeichnet wird, geht zu einem großen Teil auf Ferdinand de Saussure und seine Vorlesungen über die allgemeine Sprachwissenschaft zurück. Saussure analysierte die Sprache als Zeichensystem, dessen grundlegendste Einheit das Zeichen ist. Dieses ist gekennzeichnet durch seine Bilateralität. Es besteht aus seinem Lautbild, dem Signifikanten, und einer Vorstellung, dem Signifikat des Zeichens. Die Beziehung, die zwischen Signifikant und Signifikat besteht, ist geprägt von Arbitrarität. Der Signifikant ist also durch Konvention willkürlich gewählt, so haben verschiedene Sprachen unterschiedliche Signifikanten für ein und dasselbe Signifikat.¹⁵⁷

Bildsemiotiker beziehen sich für ihre Analysen, die über Saussures Auseinandersetzung mit dem Zeichen hinausgehen, oft auf Charles Sanders Peirce, weil es seine Typologie der Zeichen ermöglicht, verschiedene Arten der Bedeutungszuweisung einzubeziehen. Peirce unterscheidet zwischen drei Arten von Zeichen, die sich durch die Art und Weise, wie Signifikat und Signifikant in Beziehung zueinander stehen, unterscheiden.

¹⁵⁷ Vgl. Nöth, Winfried (Hg.): Handbuch der Semiotik. Stuttgart u.a.: Metzler² 2000, S. 71-75.

- **Ikon:** Ein Ikon ist ein Zeichen, welches „die Ideen, der von ihnen dargestellten Dinge einfach dadurch vermitteln, daß sie sie nachahmen“¹⁵⁸. Die Beziehung zwischen Signifikat und Signifikant ist also durch Ähnlichkeit gekennzeichnet.¹⁵⁹ Der Zeichenträger hat mit dem bezeichneten Objekt Eigenschaften oder Merkmale gemeinsam und wird deswegen als Zeichen für das Objekt erläutert. Dieser Zeichentypus ist bei visuellen Repräsentationen sehr wichtig, besonders bei fotografischen. Eine Fotografie von einem Baby ist ein ikonisches Zeichen dieses Babys.¹⁶⁰
- **Index:** Bei einem indexikalischen Zeichen besteht eine inhärente Beziehung zwischen Signifikat und Signifikant. Als Indices werden Zeichen bezeichnet, „die etwas über Dinge zeigen, weil sie physisch mit ihnen verbunden sind“¹⁶¹. Voraussetzung für die Indexikalität des Zeichens ist also, dass das Objekt eine Existenz in Zeit und Raum hat, das Indexzeichen verweist lediglich auf dieses Objekt in der Wirklichkeit. Fußspuren oder die Anzeige eines Thermometers wären beispielsweise genuine Indices.¹⁶²
- **Symbol:** Für Peirce ist die Beziehung zwischen Signifikat und Signifikant bei einem Symbol durch Gesetzmäßigkeit und Gewohnheit geprägt. Symbole sind Zeichen, „die mit ihren Bedeutungen durch ihre Verwendung verknüpft worden sind“¹⁶³. Wenn Bilder von Babys oft als Repräsentation für die Zukunft benutzt werden, agieren sie als Symbol.¹⁶⁴

Zeichen agieren auch in ihrer Beziehung zu anderen Zeichen, weshalb man zwischen syntagmatischen und paradigmatischen Zeichen unterscheiden kann.

- Syntagmatische Zeichen: Ein syntagmatisches Zeichen erhält seine Bedeutung durch die Zeichen, die es umgeben.
- Paradigmatische Zeichen: Ein paradigmatisches Zeichen erhält seine Bedeutung durch den Kontrast mit allen anderen möglichen Zeichen. Zieht man wieder das Beispiel eines Babys heran, so ist es ein paradigmatisches Zeichen, weil wir das

¹⁵⁸ Peirce, Charles S.: Semiotische Schriften. Band 1. Hrsg. u. übers. von Christian Kloesel u. Helmut Pape. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, S. 193.

¹⁵⁹ Vgl. Peirce: Semiotische Schriften, S. 346.

¹⁶⁰ Vgl. Rose: Visual Methodologies, S. 83.

¹⁶¹ Peirce: Semiotische Schriften, S. 193.

¹⁶² Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 185.

¹⁶³ Peirce: Semiotische Schriften, S. 193.

¹⁶⁴ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 179.

Zeichen als Baby interpretieren, indem wir es nicht als Kleinkind, Jugendliche/r oder Erwachsene/r sehen.¹⁶⁵

Man kann Zeichen auch anhand ihrer Symbolhaftigkeit unterscheiden.

- Denotative Zeichen: Ein denotatives Zeichen beschreibt die Inhaltsseite eines Bildes. Roland Barthes beschreibt den Unterschied zwischen denotativen und konnotativen Zeichen anhand einer Pressefotografie der 1950er Jahre. Als denotatives Zeichen lässt sich ein Afrikaner schwarzer Hautfarbe in französischer Uniform erkennen, der vor einer französischen Flagge salutiert.
- Konnotative Zeichen: Hinter diesem denotativen Zeichen verbirgt sich auch ein konnotatives Zeichen, nämlich dass Frankreich ein großes Kolonialreich mit treuen schwarzen Soldaten besitzt.¹⁶⁶

Andere Bereich der Semiotik, die für diese Arbeit im Folgenden noch Einfluss haben werden, sind die semiotische Beziehung zwischen Text und Bild, die Semiotik in der Fotografie und in der Printwerbung. Diese werden im Folgenden noch jeweils kurz angerissen.

5.3.2 Die Semiotik von Bild und Text

Vergleicht man die semiotische Struktur von Bild und Text, unterscheiden sich beide in ihrer Zeichenhaftigkeit. Das Bild ist der Prototyp eines ikonischen Zeichens, sein Grundprinzip der Repräsentation ist die Ähnlichkeit zwischen Zeichen und Bezeichneten. Im Gegensatz dazu ist die Beziehung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten beim sprachlichen Zeichen arbiträr. Wörter und Buchstaben können also als symbolische Zeichen bezeichnet werden. Das Bild gilt im Allgemeinen als offene Botschaft, das demnach viele Deutungen zulässt. Prinzipiell gilt das aber ebenso für Sätze und Texte. Auch sie lassen viele Deutungen zu und können auf verschiedene Weise gedeutet werden. Für die Beziehung zwischen Bild und Text ist hierfür wichtig anzuführen, dass jedes Bild also mit einer unendlichen Anzahl an Texten unterlegt werden kann, dass aber auch jeder Text mit einer unendlichen Anzahl von Bildern visualisiert werden kann.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Vgl. Rose: Visual Methodologies, S. 84.

¹⁶⁶ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 107-108.

¹⁶⁷ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 481- 482.

Bilder und Texte können in unterschiedlicher Weise in Beziehung stehen. Zeichnet sich die Bild-Text-Beziehung durch Redundanz aus, trägt das Bild in Verbindung mit dem Text nicht zum besseren Verständnis bei, es ist also nur ein Duplikat von Informationen, die im Text enthalten sind. Sofern die Bilder nicht bloß dekoratives Beiwerk des Textes sind, können sie durch die doppelte Kodierung aber zu einer größeren Behaltensleistung der Informationen, die wiedergegeben werden, führen und insofern trotzdem „nützlich“ sein. Des Weiteren kann eine Bild-, oder Textdominanz vorliegen. Hier tritt der Fall ein, wo eine Information für den Rezipienten wichtiger ist als die andere bzw. wird entweder Bild oder Text als dominant bezeichnet, wenn Bild oder Text alleine auch ohne die andere Information verständlich ist. Bilddominanz besteht laut Nöth beispielsweise in der Werbung, Textdominanz, wenn das Bild nur illustrierende, dekorative oder didaktische Funktionen erfüllt.¹⁶⁸ Wenn sich beide Informationsquellen – also Text und Bild – ergänzen und beide notwendig sind, um die Gesamtbedeutung zu erschließen, spricht man von Komplementarität.

Die so definierte Komplementarität von Bild und Text findet sich etwa zwischen Bildern und ihren erklärenden Texten oder kommentierenden Bildunterschriften (Legenden), bei enzyklopädischen Texten, die einer Illustration durch Photos oder Zeichnungen bedürfen, oder bei Pressephotos, die uns zeigen, wie ein Politiker oder der Schauplatz einer Demonstration aussieht, über welche der Text berichtet.¹⁶⁹

Diskrepanz oder Kontradiktion sind weniger typische Text-Bild-Beziehungen. Die Diskrepanz beschreibt das Nebeneinander von Text und Bild ohne Zusammenhang. Wenn es der BetrachterIn nicht gelingt, den Zusammenhang zwischen Wort und Bild festzustellen, der von der ProduzentIn intendiert wurde, kann man von einer fehlerhaften oder unbeabsichtigten Diskrepanz sprechen. Als Kontradiktion wird der Fall bezeichnet, wenn der Inhalt des Bildes dem Text widerspricht. Nöth beschreibt die Ironie, wie sie in Karikaturen, Bilderwitzen oder auch in der Werbung eingesetzt wird, als Prototyp der Kontradiktion.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 483-484.

¹⁶⁹ Nöth, Winfried: Handbuch der Semiotik, S. 484.

¹⁷⁰ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 484.

5.3.3 Semiotische Zugänge zur Fotografie

Beschreibt man die Fotografie anhand von semiotischen Termini, kann sie einerseits als ikonisches Zeichen von höchster Ikonizität bezeichnet werden, weil sie die Realität (durch den Anschein von) Ähnlichkeit abbildet. Barthes bezeichnet das Foto als „Emanation des Referenten“ und es bezeugt für ihn ein „Es ist-so-gewesen“¹⁷¹. Für ihn ist das Foto zwar nicht die Realität, aber wenigstens „ihr perfektes Analogon“¹⁷², und es ist genau diese analogische Perfektion, die die Fotografie definiert. Andererseits betonen viele Theoretiker die Arbitrarität des Fotos. Roland Barthes etwa verweist auf die Tatsache, dass „die Belichtung der Filmschicht aus einem dreidimensionalen Gegenstand einen zweidimensionalen Bild macht“¹⁷³. Gubern verweist in diesem Zusammenhang auf mehrere Merkmale, die gegen die Ikonizität des fotografischen Bildes sprechen: „(a) Verlust der dritten Dimension, (b) Begrenzung durch den Rahmen, (c) Verlust der Bewegung, (d) Verlust der Farbe und die granulare Struktur der Bildoberfläche, (e) Veränderung des Maßstabes und (f) Verlust der nichtvisuellen Stimuli“¹⁷⁴. Für Peirce sind Fotos einerseits ikonisch, weil sie in gewisser Hinsicht genauso sind, wie die Objekte, die sie darstellen, andererseits gehen sie mit dem Objekt, das sie darstellen, eine physikalische Beziehung ein, und sind demnach indexikalisch.¹⁷⁵ Es lässt sich so also sowohl für indexikalische als auch ikonische Merkmale der Fotografie argumentieren. Nöth verweist diesbezüglich auch verschiedene Einsatzgebiete der Fotografie:

Indexikalität dominiert in der Photographie als Spur, als Protokoll einer Erfahrung, als Deskription und als Zeugnis. Ikonizität hingegen dominiert in der Photographie als Souvenir, als Erinnerung, als Präsentation und Demonstration.¹⁷⁶

Ein weiteres Thema beschäftigt die Semiotik im Bezug auf die Fotografie, nämlich, ob es einen fotografischen Kode gibt, also, ob die fotografische Botschaft eine kodierte Botschaft ist. Als Kodes werden in der Semiotik „kulturelle Zeichensysteme

¹⁷¹ Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985 (suhrkamp taschenbuch 1642), S. 90.

¹⁷² Barthes, Roland: Die Fotografie als Botschaft. In: Barthes, Roland: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. (edition suhrkamp 1367), S. 13.

¹⁷³ Barthes: Die helle Kammer, S. 99.

¹⁷⁴ Vgl. Gubern, Román: Mensajes icónicos en la cultura de masas. Barcelona: Lumen 1974, S. 50-52 zitiert nach Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 496-497.

¹⁷⁵ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 497.

¹⁷⁶ Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 498.

der verschiedensten Art¹⁷⁷ bezeichnet. Auch in dieser Frage prägen verschiedene Positionen den semiotischen Diskurs. Barthes schließt aus seiner Aussage, dass die Fotografie „ein perfektes Analogon“ der Wirklichkeit ist, dass die Fotografie „eine Botschaft ohne Kode ist“¹⁷⁸. Wie weiter oben schon erwähnt, attestiert Barthes dem Pressefoto beispielsweise aber, dass auf ihm eine kodierte Botschaft neben einer unkodierten steht, weil eine Pressefotografie ein „ausgefeiltes, ausgewähltes, strukturiertes und konstruiertes Objekt [ist], das nach professionellen, ästhetischen oder ideologischen Normen behandelt wird“¹⁷⁹. Im Gegensatz dazu ist das Foto für Lindeken eine sogar „multikodierte“ Botschaft. Für ihn enthält das Foto neben der eigentlich ikonisch-fotografischen Nachricht weitere Botschaften, die eigene biosoziologische, psychosoziale, symbolische, rhetorische oder linguistische Kodierungen aufweisen.¹⁸⁰ Es bleibt also weiterhin umstritten, ob das fotografische Bild als kodierte oder unkodierte Botschaft auftritt.

5.3.4 Semiotische Zugänge zur Printwerbung

Seit Jahrzehnten beschäftigen sich Semiotiker mit der Semiotik der Werbung. Neben der Kernaussage, die jeder Werbung als Basis dient, enthält die Werbung Inhalte, zu deren Dekodierung ein Semiotiker notwendig ist. Prinzipiell beruht jede Werbebotschaft auf dem pragmatischen Appell an die potentielle KonsumentIn, das Produkt zu kaufen bzw. zu konsumieren. Semantisch ist in jeder Werbebotschaft eine Proposition enthalten, die dem Produkt eine positive Qualität zuschreibt. Üblich ist es nun, diese Vorhaben an der Textoberfläche zu verbergen. Vermieden werden Hinweise auf die ökonomischen Interessen des Warenanbieters und sein Kaufappell. Darüber hinaus tritt der Auftraggeber der Werbebotschaft normalerweise nicht in Erscheinung, er lässt sich durch eine angebliche Autorität oder eine populäre Person als Sprecher der Botschaft vertreten.

Barthes unterscheidet drei Arten von Werbebotschaften, von denen zwei kodiert sind. Einerseits gibt es also die verbale Botschaft, deren Kode die Sprache ist und die im Allgemeinen aus dem Produktnamen und der Beschreibung der Produktqualitäten besteht. Im Bildteil der Werbeanzeigen zeigt sich für Barthes einerseits eine

¹⁷⁷ Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 216.

¹⁷⁸ Barthes: Die Fotografie als Botschaft, S. 13.

¹⁷⁹ Barthes: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn, S. 15.

¹⁸⁰ Vgl. Lindeken, René: *Eléments pour une sémiotique de la photographie*. Paris: Didier 1971, S.

262 zitiert nach Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 498.

ikonische Botschaft, beispielsweise in Form einer Fotografie. Wie weiter oben erwähnt ist diese für Barthes nicht kodiert. Andererseits tritt in diesem Bildteil aber meistens auch eine kodierte ikonische (oder symbolische) Botschaft auf, deren Kodierung durch Konnotationen des Bildes das spezifische Image des Produktes vermitteln soll.¹⁸¹ In Umberto Ecos visueller Rhetorik der Werbung unterscheidet dieser zwischen fünf Ebenen der Kodifizierung. Die erste Ebene ist die ikonische Ebene, diese ist mit der ikonischen Botschaft in Barthes' Dimensionen der Werbebotschaft gleichzusetzen. Als zweite Ebene führt Eco die ikonographische Ebene ein. Auf dieser Ebene wird auf konventionalisierte Bedeutungen, die die Gewohnheit der Werbung konventionalisiert hat, verwiesen (beispielsweise ein schwarze Augenbinde, die Pirat oder Abenteuer konnotiert). Die dritte Ebene bei Ecos visueller Rhetorik ist die tropologische Ebene, auf der sich Figuren der visuellen Rhetorik (z.B. visuelle Metaphern) zeigen. Die topische Ebene ist Ecos vierte Ebene und beschreibt Prämissen und Topoi der Argumentation. Ecos Beispiel für eine Argumentation auf dieser Ebene soll im Folgenden aufgrund ihrer Anschaulichkeit wiedergegeben werden:

Z.B. konnotiert ein Ikonogramm vom Typ „Icon, das eine junge Frau denotiert, die sich lächelnd über eine Wiege einem Säugling zuneigt, der ihr die Arme entgegenstreckt“ zweifellos „junge Mutter“, gleichzeitig aber evoziert es eine Reihe von Persuasiven vom Typ: „Mütter lieben ihre Kinder – es gibt nur eine Mutter – die Liebe der Mutter ist die stärkste von allen – Mütter beten ihre Kinder an – alle Kinder lieben ihre Mutter – usw.“ [...] Man versteht leicht, wie aus einem solchen topischen Feld Enthymeme folgender Art entstehen können: „alle Mütter tun nur das, was ihren Kindern gut tut – alle Mütter füttern ihre Kinder mit dem Produkt X – wer seine eigenen Kinder mit dem Produkt X füttert, tut, was den Kindern gut tut.“¹⁸²

Auf der fünften Ebene, der enthymematischen Ebene, findet die eigentliche visuelle Argumentation statt, die auf bereits konventionalisierten Argumentationen beruht.¹⁸³

Nach Peirce kommt es in der Semiotik der Werbung zur Unterscheidungen zwischen Ikonizität, Indexikalität und Symbolizität in der Werbung. Ikonische Zeichen in der Werbung weisen eine Ähnlichkeit mit dem Objekt, auf das sie sich beziehen, auf und

¹⁸¹ Vgl. Barthes: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn, S. 33.

¹⁸² Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. Autorisierte deutsche Ausgabe von Jürgen Trabant. München: Wilhelm Fink Verlag⁷ 1991. (Uni-Taschenbücher 105), S. 274.

¹⁸³ Vgl. Eco: Einführung in die Semiotik, S. 272-275.

sind zum Beispiel realistische Bilder des Produktes. Indexikalische Zeichen in der Werbung lenken die Aufmerksamkeit der RezipientIn in einem Akt des Zeigens oder Hinweisens auf das Produkt. Nöth verweist auch noch auf subtilere Strategien der Bedeutungsattribution. Er beschreibt diese Prozesse als „indexikalische Merkmalsübertragung“:

Statt die positiven Merkmale des Produktes ikonisch zu zeigen, was ohnehin nur bei den visuellen Produktmerkmalen möglich ist, wird das Produkt in Kontiguität zu wertvollen Objekten, Filmstars oder ähnlichen Bildelementen dargestellt, um durch die Kontiguität mit deren begehrten Attributen einen semantischen Transfer auszulösen.¹⁸⁴

So werden die positiven Merkmale der Objekte oder Personen auf das Produkt übertragen. Symbole findet man in der Werbung laut Peirce in der Werbesprache, in Markennamen, Warenzeichen und visuellen Logos.¹⁸⁵

Als dominante Funktion der Werbung kann die Appellfunktion genannt werden, die auch schon in Strongs klassischer „AIDA“-Formel zum Ausdruck kommt. Nach ihr soll die Werbung *Aufmerksamkeit* erregen, *Interesse* aufrechterhalten, *Träume* (engl. *Dreams*) erzeugen und *Aktion* auslösen.¹⁸⁶

5.3.5 Unterrichtsarbeit mit einer Bildsemiotik

Für die Unterrichtsarbeit mit einer Bildsemiotik geht es vorrangig darum, zu vermitteln, dass Bilder zwar einen Abbildcharakter haben, aber trotzdem konstruiert sind und in unterschiedlichen Zusammenhängen unterschiedlich gelesen werden können. Für Monika Seidl, die Entwürfe zur Arbeit mit einer Bildsemiotik im fremdsprachlichen Unterricht herausgegeben hat, erfolgt die Bildanalyse auf Basis einer Bildsemiotik in Anlehnung an das triadische Zeichenmodell Peirces anhand folgender Fragen:

- Was sehe ich? (analog zum ikonischen Lesen)
- Wie ist das, was ich sehe gestaltet, aufgebaut, komponiert? (analog zu kulturell verankerten Konventionen, auf die das Bild indexikalisch verweist)

¹⁸⁴ Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 511.

¹⁸⁵ Vgl. Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 511.

¹⁸⁶ Vgl. Strong, Edward K.: *The Psychology of Selling and Advertising*. New York: McGraw-Hill 1925, S. 348-359 zitiert nach Nöth: Handbuch der Semiotik, S. 511.

- Wie deute ich das, was ich sehe? (analog zu kulturell verankerten Ideologien oder symbolischen Sinnzuweisungen)¹⁸⁷

Im Hinblick auf die Frage, ob es sich um syntagmatische oder paradigmatische Zeichen in Bildern handelt, könnten sich die SchülerInnen mit folgenden Fragen auseinandersetzen (auch hier ist ein Verzicht auf die explizite Terminologie vor allem in niedrigeren Schulstufen ratsam):

- Ist die Werbeanzeige/das Foto von anderen Werbeanzeigen/Fotos abhängig bzw. steht es in einer Reihe von zusammenhängenden Werbeanzeigen/
- Fotos?
- Wie würde sich die Aussage des Bildes verändern, wenn man Objekte im Bild mit anderen Objekten auswechselt? Mit welchen Objekten würde die Bildaussage (annähernd) gleich bleiben, mit welchen würde sie sich radikal verändern?

Im Bezug auf die denotative bzw. konnotative Symbolhaftigkeit von Bildern kann man folgende Fragen stellen:

- Hat das Bild eine Bedeutung, die über das, was wir normalerweise mit dem Objekt verbinden, hinausgeht (z.B. die Taube als Symbol für den Frieden, nicht nur als Vogelart)?

Weisen Werbeanzeigen/Fotografien sowohl Bild-, als auch Textanteile auf, sind folgende Fragen von Relevanz:

- Würde sich die Aussage der Werbeanzeige/Fotografie verändern, wenn (a) das Bild oder (b) der Text nicht vorhanden wäre? Welche der beiden Informationen ist wichtiger, um die Bedeutung der Werbeanzeige/Fotografie zu verstehen?
- In welcher Beziehung stehen Bild und Text in der Werbeanzeige/Fotografie? Ist eine der beiden Informationen redundant, dominant, widersprechen sie sich oder sind beide Anteile notwendig, um die Bedeutung zu verstehen?

Betrachtet man Fotografien aufgrund ihrer Zeichenhaftigkeit, sollten folgende Fragen bearbeitet werden:

- Inwieweit stimmt das Abgebildete mit der Realität überein? Ist das Bild eine Wiedergabe der Wirklichkeit oder wurde es verändert?
- Wie verändert sich die Aussage des Bildes durch die Tatsache, dass eine Fotografie nur ein zweidimensionales Abbild der dreidimensionalen Realität

¹⁸⁷ Seidl, Monika: Bilder lesen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 87 (2007), S. 8.

darstellt, welchen Einfluss hat die Ausschnitthaftigkeit jedes Bildes auf seine Aussage und wie wirkt sich der Verlust der Bewegung auf einem Bild aus?

Bei der semiotischen Analyse von Werbeanzeigen können sich die SchülerInnen mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Was will die Werbeanzeige, worauf zielt sie ab? Wird diese Tatsache in der Werbeanzeige explizit erwähnt? Wenn nein, wodurch soll die KonsumentIn davon überzeugt werden, das Produkt zu kaufen/zu konsumieren?
- Aus welchen Teilen besteht die Werbeanzeige? Welche Botschaften will sie vermitteln? Sind diese Botschaften auch ohne gesellschaftlich erworbenes Wissen verständlich (für Menschen aus anderen Ländern, Kulturen z.B.)?
- Wie argumentiert die Werbeanzeige dafür, genau *dieses* Produkt zu kaufen/zu konsumieren?

6. Didaktische Überlegungen zum Bild im Deutschunterricht

6.1 Definitiorische Überlegungen

Da in der hier vorliegenden Arbeit nur die visuellen Medien im Speziellen im Zentrum stehen, sollen nun spezifische didaktische Überlegungen zum Bild im Deutschunterricht erläutert werden. Wenn man visuelle Medien definieren will (etwa im Gegensatz zu auditiven Medien), so kann man sie als diejenigen Medienangebote bezeichnen, die sehend (und nicht hörend, tastend, schmeckend oder riechend) wahrgenommen werden. Demzufolge fielen darunter aber Bilder und Schrifttexte gleichermaßen, da auch das Lesen von Schriftzeichen auf visueller Perzeption beruht.

Will man Schrifttexte von visuellen Medien abgrenzen, kann man dies über das Kriterium des Zeichencodes tun. Schrifttexte bestehen in unserer Kultur aus alphabetischen Zeichen, die zu Wörtern, Sätzen oder Texten zusammengefügt werden. Die Buchstaben selbst tragen keine Bedeutung, auch die Bedeutung der meisten Wörter ist arbiträr und lediglich durch Konvention bestimmt. Das Lesen eines Wortes/Satzes/Textes kann also als eine linear-sukzessive Dekodierung von Symbolen bezeichnet werden. Im Gegensatz zu einem Text besteht ein Bild aus Linien, Formen, Flächen, Mustern und Farben. Die Dekodierung eines Bildes können wir im Gegensatz zu der eines Textes als simultan-ganzheitliche Wahrnehmung analoger Ikone bezeichnen. Zwar geschieht jede Bildwahrnehmung als schnelle Abfolge von Augenbewegungen, dennoch werden Bilder im Gegensatz zur Schrift nicht linear dekodiert, sondern als Ganzes wahrgenommen.¹⁸⁸ Die folgende Definition visueller Medien von Frederking/Krommer/Maiwald soll als Basis für den Bildbegriff, der in dieser Arbeit verhandelt wird, gelten:

Als visuelle Medien bezeichnen wir im Folgenden und unter einem **erweiterten Textbegriff** daher Texte, die entweder rein aus unbewegten Bildern bestehen oder in denen unbewegte Bilder einen konstitutiven Zeichenstrang darstellen. Entsprechend dieser Definition bleiben Bilder in primär

¹⁸⁸ Vgl. Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 123-124.

dekorativen oder illustrativen Funktionen (z.B. in Gebrauchstexten oder Lehrbuchtexten) außer Betracht.¹⁸⁹

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden traditionelle Beispiele für die Arbeit mit visuellen Medien im Unterricht angeführt und erläutert.

6.2 Bilder im Deutschunterricht

Der traditionelle Deutschunterricht kennt fünf Bereiche, in denen er sich mit Bildern als zentrales Element auseinandersetzt.

6.2.1 Die Bildbeschreibung

Der erste Bereich ist die deskriptive Auseinandersetzung mit einem Einzelbild, die hauptsächlich in der Bildbeschreibung praktiziert wird.

Die Bildbeschreibung zielt darauf ab, dass die SchülerInnen Eigenschaften, Aussagen und Wirkabsichten eines Bildes sprachlich umsetzen. Gefordert wurden/ werden in ihr „objektiv-sachliche Beschreibungen, subjektive Betrachtungen bis hin zu anspruchsvollen Deutungen bzw. Interpretationen“¹⁹⁰ von Einzelbildern, zuallermeist aus einem künstlerischen Kontext. Bildbeschreibungen folgen zumeist dem selben Schema: einleitend werden Maler, Werk und Bild genannt, danach wird im Hauptteil der Inhalt und die Komposition beschrieben und gedeutet, abschließend erfolgt eine persönliche Stellungnahme zum Bild.¹⁹¹

6.2.2 Einzelbilder als Schreib-/Sprechimpuls

Der zweite Bereich umfasst Einzelbilder als Schreib- oder Sprechimpuls. Erzählende Einzelbilder, die konkrete Gegenstände oder Personen zeigen, meist bunt gezeichnet und mit phantastischem Einschlag, werden im Deutschunterricht oft als Bildimpuls zum freien Fabulieren verwendet, sie dienen also als Schreibenanlässe für das Erfinden von Geschichten oder den inneren Monolog, um nur zwei Beispiele zu nennen.¹⁹² Affektbesetzte Bilder, die szenische Darstellungen zeigen, werden im Deutschunterricht eingesetzt, um darin dargestellte Probleme oder Konflikte zu

¹⁸⁹ Frederking: Mediendidaktik Deutsch, S. 124.

¹⁹⁰ Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed 2005. (Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung* 2), S. 142.

¹⁹¹ Vgl. Maiwald: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung, S. 143.

¹⁹² Vgl. Söllinger, Peter: Bildimpuls und Bildanalyse. In: *ide* 4 (1990), S. 58.

reflektieren bzw. über eigene Gefühle oder Erfahrungen mündlich oder schriftlich zu berichten.



Abb. 7: Bildimpulse (Quelle: <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mPopupFenster/beitrag.asp?id=50&popUP=1> (24.10.08))

6.2.3 Die Bilderfolge in der Bildgeschichte

Drittens setzt sich der Deutschunterricht mit Bilderfolgen auseinander. Hier steht der narrative Aspekt von Bildern, die aufeinander folgen, im Mittelpunkt. Eine Variante einer solchen Bilderfolge sind Bildgeschichten. Bildgeschichten bestehen aus einer gezeichneten Bilderfolge, deren Handlung von den SchülerInnen nacherzählt werden soll. Kochheim bezeichnet sie als „jene schlichten Werkchen, die in einer kurzen Bildfolge ohne sprachliche Zusätze, sieht man von der Überschrift ab, eine kleine und pointierte Geschichte erzählen“¹⁹³. In Bildgeschichten sind die Hauptabschnitte des Geschehens durch die Bilder markiert, Handlungsmotive, Dialoge, Gedanken und Gefühle müssen von den SchülerInnen ergänzt und mithilfe der Erzählschritte in den Bildern zu einer Erzählung ausgestaltet werden. Im Deutschunterricht häufig verwendete Bildergeschichten sind etwa „Adamson“ von O. Jacobsen oder „Vater und Sohn“ von E.O. Plauen (Vgl. Abb. 8).

¹⁹³ Kochheim, Wilfried: Adamson oder Die Sprachlosigkeit der Bildergeschichte. Mit beiläufigen Erläuterungen zum Erzähnlernen im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 12 (1981), S. 320.

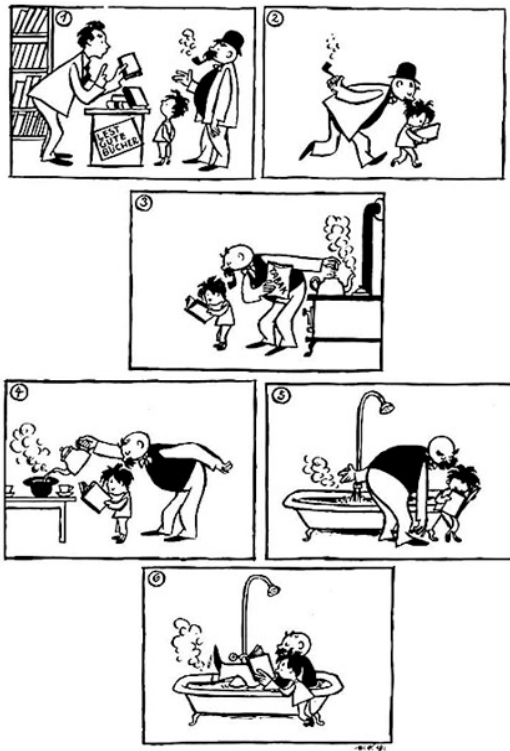


Abb. 8: Vater und Sohn – E.O. Plauen (Quelle: <http://www.literaturtipp.com/rezensionen2003/vaterUndSohn.html> (23.10.08))

6.2.4 Die Bilderfolge als Comic-Strip

Eine Bilderfolge, die auf der Kombination von Bild und Text beruht, sind Comic-Strips. Sie basieren – wie Bildgeschichten auch – auf dem narrativen Aspekt dieser Bilderfolge. Entgegen der weit verbreiteten Comic-Leselust von Kindern und Jugendlichen wurde Comics lange eine pauschale Verdummung nachgesagt, sie standen im kulturellen Abseits, wurden als etwas Minderwertiges angesehen und waren deshalb im Deutschunterricht lange verpönt. Erst in den 1970er Jahren wurden Comics erstmals differenzierter betrachtet und ihre ästhetische (wie auch pädagogische) Qualität wurde erkannt. Damit wurden Comics auch erstmals im Unterricht zum Thema.¹⁹⁴ Grünewald sieht sie als „Lektüreangebot, d.h. als inhaltlich-ästhetische Einheit, die auf Bild und Text (schriftlich fixierter Sprache) basiert und damit Betrachten und Lesen fordert“¹⁹⁵, das sich sowohl für den Kunst- als auch für den Deutschunterricht eignet. Darüber hinaus finden sie ihre Legitimation sowohl im (außerschulischen) Leseinteresse der SchülerInnen als auch

¹⁹⁴ Vgl. Grünewald, Dietrich: Comics im Deutschunterricht. In: Lange, Günter u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren⁶ 1998. (Band 2), S. 825-826.

¹⁹⁵ Grünewald: Comics im Deutschunterricht, S. 828.

im Lebensweltbezug ihrer Inhalte. Der Umgang mit Comics kann potentiellen Genuss, Unterhaltung und Kompensation ebenso wie Erkenntnisse, Denkipulse und eine Bereicherung der Fantasie bieten.¹⁹⁶ Die Beschäftigung mit Comics kann sich einerseits der Analyse der Akteure widmen, was genaues Betrachten, Beschreiben und Assoziieren erfordert, andererseits können das Einzelbild und der ganze Comicstrip einer genaueren Analyse unterzogen werden. Anhand der genauen Betrachtung eines Einzelbildes können seine vielen einzelnen Komponenten erfasst und analysiert werden. So finden sich in einem Einzelbild etwa folgende Informationen: die Kennzeichnung des Handlungsorts, Hinweise durch spezifische Requisiten, Hinweise auf Tages- und Jahreszeit, Nähe bzw. Distanz des Betrachters zum Geschehen, psychologische Akzente durch verschiedene Perspektiven (Unter- oder Überlegenheit), Bewegungshinweise, auditive Informationen (z.B. durch Lautmalerei oder gesprochene Sprache in Sprechblasen), Hinweise zum „Innenleben“ der Akteure (z.B. durch Mimik, Pose oder Gedankenblasen), Atmosphäre und Stimmung, Charakterisierung durch künstlerische Verfahren oder Stil.¹⁹⁷ Anhand eines ganzen Comicstrips kann das narrative Prinzip von Comics, welches einerseits auf Redundanz, andererseits auf Innovation basiert, verdeutlicht werden. Die Lesearbeit, die das Erfassen eines Comics erfordert, kann beispielsweise dadurch bewusst gemacht oder gefördert werden, indem eine Bildfolge in veränderter Reihenfolge präsentiert und von den SchülerInnen geordnet wird. Ebenso können einzelne Paneele des Strips weggelassen und von den SchülerInnen ergänzt werden, neue Figuren dazu erfunden werden, leere Sprech- oder Denkblasen gefüllt oder neue Geschichtsvarianten erzählt werden.

6.2.5 Das Standbild aus einem Film

Als Teil einer narrativen Bilderfolge, aus der jeder Film besteht, können Standbilder zur detaillierten Analyse herangezogen werden. Standbilder ermöglichen die Analyse von Teilaspekten von Filmen ohne das Ansehen einer ganzen Sequenz/eines ganzen Filmes und erleichtern eine Analyse durch die längere Betrachtungsdauer. Sie ermöglichen auch nur einen Kanal, nämlich die visuellen Anteile eines Filmes, zu untersuchen, weil weder Musik noch Gesprochenes „hörbar“ sind. Gestaltungsmittel eines Filmes wie Einstellungsgrößen oder Kameraperspektiven können mithilfe von

¹⁹⁶ Vgl. Grünewald: Comics im Deutschunterricht, S. 828.

¹⁹⁷ Vgl. Grünewald: Comics im Deutschunterricht, S. 838.

Standbildern bestmöglich analysiert werden. Auch deren schnelle Wechsel, mit denen das menschliche Auge schnell überfordert ist, lassen sich anhand von Standbildern einzeln analysieren. Für eine Textproduktion oder mündliche Reaktionen zu einem Film stellen Standbilder eine geeignete Möglichkeit dar, um von ihnen auszugehen und dann weiter in eine tiefere Analyse bzw. Interpretation des Filmes vorzudringen. Das Standbild bleibt als greifbare Konstante Basis für die Analyse/Interpretation und erleichtert diese damit. Für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht können Standbilder eines Films die Basis etwa für eine anschließende Weiterführung/Veränderung der drauffolgenden Szene durch die SchülerInnen bilden.

7. Fotografie im Deutschunterricht

Das folgende Kapitel zeigt nun Unterrichtsvorschläge, die darstellen sollen, in welcher Art und Weise Fotografie Teil eines Deutschunterrichts sein kann, der medienpädagogische Zielsetzungen bewusst mit einbezieht. Unabhängig von der Tatsache, dass gängige Sprachbücher nur wenig auf fotopädagogische Unterrichtsarbeit eingeht (Vgl. Kapitel 9) und daher wenigen Forderungen des Lehrplans im Bezug auf Medienkompetenz gerecht werden, bietet sich ein breites Spektrum an Möglichkeiten, um mithilfe von Fotografie die visuellen Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern. Im Folgenden werden Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe präsentiert, die sich zeitlich von Teilen einer Unterrichtsstunde bis auf mehrstündige oder mehrtätige Projekte erstrecken und entweder im Fachunterricht integriert sind oder fächerübergreifend behandelt werden können.

7.1 Offenes Lernen: Bilder lesen lernen

Vielen anderen Übungen vorangestellt ist es sinnvoll, die SchülerInnen mit einem Kriterienkatalog auszustatten, der ihnen Möglichkeiten erschließt, Bilder anhand dieser zu analysieren, um eine spätere Interpretation vorzubereiten. Da die Reihenfolge der Kriterien anhand derer eine Bildanalyse vollzogen wird weitestgehend unerheblich ist und sich aufgrund der Thematik Partner- oder Alleinarbeit anbietet, könnte als Arbeitsform des Unterrichts „Offenes Lernen“ angewendet werden. Im Stationenbetrieb können sich die SchülerInnen mit den einzelnen Kriterien zur Bildanalyse auseinandersetzen.

Als Altersgruppe sind alle SchülerInnen ab der 7. oder 8. Schulstufe vorgesehen. Sofern die *visual literacy* der SchülerInnen in höheren Schulstufen noch nicht gefördert wurde, ist auch ein späterer Einstieg in die Materie durchaus denkbar und überaus wünschenswert.

Die Lernziele für diese Unterrichtseinheit(en) können wie folgt definiert werden:

Im Bezug auf den Blick in einem Bild sollen die SchülerInnen erkennen, dass es einen Unterschied macht, ob Partizipanten in einem Bild der BildbetrachterIn direkt in die Augen sehen oder nicht. Wenn dies der Fall ist, sollen sie erkennen, welche

Beziehung zwischen Partizipant und BildbetrachterIn suggeriert wird (soziale Verbundenheit, Mitleid, Begehren, etc.).

Im Hinblick auf die Einstellungsgröße sollen die SchülerInnen lernen, dass gewisse Einstellungsgrößen immer wieder benutzt werden. Sie sollen fähig sein, diese zu erkennen, zu beschreiben und ihre Wirkungsweise darzustellen.

Was die Perspektive des Bildes angeht sollen die SchülerInnen erkennen, aus welchem horizontalen und vertikalen Winkel das Bild aufgenommen wurde. Im Bezug auf den horizontalen Winkel sollen sie erkennen, welche Sichtweise die Aufnahmen suggerieren (Ist das Gesehene Teil meiner Welt oder nicht?), im Bezug auf den vertikalen Winkel, welche Machtverhältnisse durch diese Darstellung suggeriert werden (Frosch-, Vogelperspektive).

Was die Modalität angeht, also die Frage, wie „real“ ein Bild erscheint, sollen die SchülerInnen befähigt werden, Kriterien zu erkennen, die die Modalität beeinflussen (Farbsättigung, -differenzierung, -modulation, Kontextualisierung, detailreiche Repräsentation, Tiefe, Belichtung, Helligkeit – ohne diese explizite Terminologie) und beschreiben können, warum Bilder als „real“ oder „irreal“ gesehen werden.

Insgesamt sollen die SchülerInnen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Bilder genauso wie Texte nicht „auf den ersten Blick“ entschlüsselt werden können und sich ihre Bedeutung ebenfalls erst „nach genauerem Hinsehen“ erschließen lässt. Im Hinblick auf den Lehrplan der Unterstufe werden damit der „kritische Umgang [...] mit Medien“¹⁹⁸ gefördert und die SchülerInnen werden daran herangeführt, die Wirkung der Medien auf sich und andere wahrzunehmen und beschreiben zu lernen¹⁹⁹. Noch expliziter erfüllen diese Unterrichtseinheiten den Lehrplan der Oberstufe, der die Ausbildung der Fähigkeit betont, „Ausdrucksformen von Texten, Medien und Medientexten und deren *Wirkung* zu verstehen [meine Hervorhebung]“²⁰⁰ und im Sinne einer Medienkulturkompetenz fordert, dass die SchülerInnen „Interessen und Absichten hinter (multi-)medialen Texten und Produkten analysieren und bewerten sowie manipulative Zielsetzungen erkennen“²⁰¹ können.

¹⁹⁸ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 1.

¹⁹⁹ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 5.

²⁰⁰ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

²⁰¹ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

Im Folgenden werden Aufgabenstellungen, die man für die Arbeit mit den einzelnen Kriterien der Bildanalyse behandeln könnte, dargestellt. Es wird auch zu jeder Arbeitsaufgabe eine Hausübungsaufgabe vorgestellt, die den Unterrichtsertrag über die Unterrichtsstunde hinaus sichern und die Eigeninitiative der SchülerInnen im Bezug auf die Bildanalyse fördern sollen.

Um den SchülerInnen näher zu bringen, dass es einen Unterschied macht, ob einem eine Person auf einem Foto aus dem Bild heraus in die Augen blickt oder nicht und dass, wenn dies der Fall ist, suggeriert wird, dass diese Person eine Beziehung mit der BildbetrachterIn einzugehen versucht, erhalten die SchülerInnen eine Reihe von Bildern. Bei einigen ist festzustellen, dass die Personen im Bild Blickkontakt herstellen, bei anderen nicht. Anhand folgender Fragen sollen die SchülerInnen Differenzierungspotential zwischen den Bildern untersuchen:

- Wie unterscheiden sich die Fotografien im Bezug auf den Blick der dargestellten Personen?
- Von welchen Bildern fühlst du dich als BildbetrachterIn aufgrund des Blicks der Personen mehr angesprochen? Warum?
- Hast du das Gefühl, es wird versucht eine Verbindung/Beziehung zwischen dir und der Person im Bild aufzubauen? Wenn ja, welche (z.B. Mitleid)?

Als Hausübung sind die SchülerInnen aufgefordert, in Zeitschriften/Zeitungen/Büchern/etc. jeweils ein Bild zu suchen, in dem die Person auf dem Bild Blickkontakt zur BildbetrachterIn herstellt und eines, in dem dies nicht der Fall ist. Sie sollen anschließend beschreiben, welcher Unterschied für sie dadurch vermittelt wird.

In der letzten Stunde des Stationenbetriebs, in der die Ergebnisse zusammengefasst werden, können einige SchülerInnen mithilfe ihrer Beispielbilder ihre Erkenntnisse präsentieren.

Da die Einstellungsarten in Comics die selben sind wie auf Fotografien und ein Comic-Heft eine vielfältige Auswahl an immer den selben Einstellungsarten in vielfacher Ausführung bieten, können die häufigsten Einstellungsarten, die auf Bildern verwendet werden, anhand dieser untersucht/exemplifiziert werden. Die SchülerInnen sind bei dieser Station aufgefordert mithilfe eines Comic-Heftes die häufigsten Einstellungsarten herauszusuchen, sie abzapausen oder durchzuzeichnen und sie anschließend stichwortartig zu beschreiben. Als Hausaufgabe sollen die SchülerInnen einen Raster vervollständigen, der die sechs häufigsten

Einstellungsarten (Totale, Halbtotale, Halbnah/Amerikanische, Nah-, Groß-, Detailaufnahme) und deren Beschreibung und Wirkungsweise nennt²⁰². Bei einigen Einstellungen sind entweder Beschreibung oder Wirkung und Verwendung schon eingetragen, um den SchülerInnen die Vervollständigung zu erleichtern und ihnen Vorlagen für diese zu bieten. Dieser Raster wird in der Stunde, in der die Ergebnisse des Stationenbetriebs zusammengefasst und reflektiert werden, für alle verglichen.

Für die Aufgabe, die beinhaltet, herauszufinden, welche Auswirkungen verschiedene Perspektiven auf die Wirkungsweise von Fotografien haben, werden die SchülerInnen aufgefordert in verschiedenen Büchern wie zum Beispiel Felix Freiers Buch „Fotografieren lernen. Sehen lernen“²⁰³ die Kapitel über die Perspektive in der Fotografie durchzulesen und die wichtigsten Informationen über verschiedene Perspektiven und ihre Anwendungen/Wirkungsweisen zu sammeln. Anschließend sollen sie im Klassenzimmer mit einer zur Verfügung gestellten Digitalkamera jeweils ein Foto aus horizontalem bzw. vertikalem Winkel und jeweils ein Foto aus Frosch- bzw. Vogelperspektive schießen und deren Unterschiede kurz festhalten. Anhand dieser Fotos kann die Rekapitulation dieses Bereichs in der finalen Stunde des offenen Lernens zu diesem Themenbereich stattfinden.

Im Bereich Modalität erhalten die SchülerInnen eine Reihe von Bildern (vgl. Beispiele unten), die sich danach ordnen sollen, wie „real“ oder „irreal“ sie diese einschätzen. Sie sollen die Bilder auf einer Skala von „sehr real“ bis „irreal“ einordnen.



Abb. 9: Modalität (Quelle: <http://www.flickr.com/photos/nachx/2303549884/> (15.12.08))

²⁰² Vgl. Hinkel, Hermann: Lernbereich Fotografie. Ziele – Planung – Berichte – Vorschläge. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974, S. 56.

²⁰³ Freier, Felix: Fotografieren lernen. Sehen lernen. Köln: DuMont-Literatur-und-Kunst-Verlag 2004.



Abb. 10: Modalität (Quelle: <http://www.flickr.com/photos/24369126@N02/2321133537/> (15.12.08))



Abb. 11: Modalität (Quelle: <http://www.flickr.com/photos/tomsch/2481211268/> (15.12.08))



Abb. 12: Modalität (Quelle: <http://www.flickr.com/photos/bizen99/2354213336/> (15.12.08))



Abb. 13: Modalität (Quelle: <http://www.flickr.com/photos/mambo1935/147518770/> (15.12.08))



Abb. 14: Modalität (Quelle: http://www.flickr.com/photos/little_frank/1560066119/ (15.12.08))



Abb. 15: Modalität (Quelle: <http://www.flickr.com/photos/8230500@N04/1398717314/> (15.12.08))

Im Anschluss daran sollen die SchülerInnen folgende Sätze vervollständigen:

- Ein Foto erscheint für mich real, wenn ...
- Ein Foto erscheint für mich unreal, wenn ...
- Ein Foto ohne Hintergrund erscheint für mich realer/irrealer (wähle aus) als ein Foto mit Hintergrund, weil ...

Als Hausübung sind die SchülerInnen aufgefordert, für eines der Fotos, welches sie auf der Skala als unreal eingeordnet haben, eine Begründung dafür zu liefern, warum sie dieses Bild als unreal empfinden. Anhand dieser Erklärungsentwürfe kann wiederum die Modalität von Bildern am Ende des Stationenbetriebs abschließend noch einmal zusammengefasst werden.

7.2 Text und Bild in der Zeitung/in Zeitschriften

Im Folgenden werden Unterrichtseinheiten, die sich alle mit Text, Bild und deren Kombination in Zeitungen und Zeitschriften beschäftigen, vorgestellt. Da jede Unterrichtseinheit verschiedene Zielsetzungen verfolgt, werden diese im Zusammenhang mit jeder Unterrichtseinheit vorgestellt. Geeignete Altersgruppen sind SchülerInnen ab der 7. Schulstufe, da hier im Lehrplan explizit festgehalten ist, dass die SchülerInnen „grundlegende Einblicke in Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge von Texten gewinnen“²⁰⁴ sollen. Allgemeine Zielsetzung für die folgenden Unterrichtseinheiten ist die kritische Auseinandersetzung mit Medien und ihrer Wirkung.²⁰⁵ Die SchülerInnen sollen „verstehen, wie in Medien Themen und Inhalte *gezielt* aufbereitet und gestaltet werden [meine Hervorhebung]“²⁰⁶.

²⁰⁴ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 7.

²⁰⁵ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 1.

²⁰⁶ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 7.

Als Einführung in den Themenbereich Zeitungen und Zeitschriften werden die SchülerInnen aufgefordert, verschiedene Zeitungen und Zeitschriften zu untersuchen. Die SchülerInnen sollen hierbei erkennen, dass es eine Vielzahl verschiedenartiger Zeitungen und Zeitschriften gibt, die sich anhand vieler Kriterien wie der Erscheinungsart, dem Umfang, dem Inhalt, der Leserschicht, etc. unterscheiden. Weiters sollen die SchülerInnen erkennen, dass das Foto eine wichtige Informationsquelle in Zeitungen und Zeitschriften ist, indem sie feststellen, ob und wie viele Fotos in den verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften benutzt werden und indem sie diese vergleichen, charakterisieren und einordnen.

In dieser ersten Unterrichtseinheit bekommen die SchülerInnen eine große Anzahl an Zeitungen und Zeitschriften zur Verfügung gestellt und werden aufgefordert diese in einen Raster mit verschiedenen Kategorien (Name, Größe/Umfang/Seitenzahl, Preis, Erscheinungszeit/-häufigkeit, Inhalte, Leserschicht, Bildanteil) einzutragen. Danach werden die Ergebnisse im Plenum gesammelt. Im Anschluss daran soll sich je eine Schülergruppe einer genaueren Analyse des Bildanteils einer bestimmten Zeitung/Zeitschrift widmen. Hier sollen sie Themenbereiche, denen die Bilder entstammen und deren Größe/Anzahl pro Themenbereich analysiert werden.

In einer weiteren Unterrichtseinheit soll der gegenseitige Einfluss von Text und Bild in Zeitungen behandelt werden.

Zielsetzung ist hier, dass die SchülerInnen erkennen, dass der Informationswert eines Bildes auch von der Bildunterschrift bzw. von den mit dem Bild in Verbindung gebrachten Schlagzeilen beeinflusst werden und die LeserInnen/BetrachterInnen manipuliert werden können. Es soll deutlich werden, dass ein und das selbe Bild für unterschiedliche Zwecke „benutzbar“ ist.

Hierfür werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, aus Zeitungen und Zeitschriften Fotos auszusuchen und auszuschneiden. Die ausgeschnittenen Fotos werden dann aufgeklebt und mit verschiedenen Bildunterschriften, entweder ebenfalls aus Zeitungen oder selbst geschriebenen, kombiniert. Die richtige ist ebenfalls unter den Auswahlmöglichkeiten. Dann können sich die SchülerInnen gegenseitig befragen, welche sie für die „passende“ halten bzw. welche die „richtige“ Bildunterschrift sei.

Um die Manipulation, die durch Bildunterschriften bzw. die Verwendung von Bildern in einem falschen Zusammenhang passieren kann, zu zeigen, kann man Fotos der SchülerInnen heranziehen. Hermann Hinkel bringt hier ein Beispiel, wo ein Bild, das während einer Gruppenarbeit im Klassenzimmer fotografiert wurde und

auf dem zwei SchülerInnen abgebildet sind, die sich gerade um einen Sessel streiten, dazu benutzt wurde, die SchülerInnen auf diese Manipulationsmöglichkeit hinzuweisen. Für die SchülerInnen soll dabei deutlich werden, dass Fotos nur ein ausschnittshaftes Abbild der Wirklichkeit liefern, dass sie nur eine Momentaufnahme sind, dass ein Bild mit sehr unterschiedlichen Absichten benutzt werden kann und dass durch das Hinzufügen eines Bildtextes je nach Intention des Bildherausgebers die Bildaussage manipuliert werden kann. Die SchülerInnen erhalten hierfür eine Bild, das sie selbst zeigt und mit einer „falschen“ Bildunterschrift unterlegt ist. In Heinrich Hinkels Beispiel ist das Bild, welches einen Streit um einen Sessel zeigt, mit der Unterschrift „Schüler der 6b zerstörten Schulmöbel“ unterlegt. Dann kann über die Richtigkeit der „falschen“ Bildunterschrift diskutiert werden und nach einer wahrscheinlich Rechtfertigung bzw. Richtigstellung der Ereignisse kann eine „richtige“, „wahrheitsgetreue“ Bildunterschrift gefunden werden.²⁰⁷

Auf eine weitere Art und Weise können die SchülerInnen zur Erkenntnis geführt werden, dass Bildunterschriften die Lesart eines Bildes bzw. seine Interpretation entscheidend beeinflussen können. Die SchülerInnen werden zu Beginn der Stunde in drei Gruppen geteilt. Es bleibt daraufhin immer eine Gruppe im Klassenzimmer, die anderen zwei Gruppen werden nach draußen geschickt. Jede Gruppe bekommt dann ein und dasselbe Bild gezeigt und wird zu ihm befragt. Bei einer Gruppe wird das Bild *ohne* Bildunterschrift verwendet, bei den anderen zwei Gruppen mit einer jeweils unterschiedlichen Bildunterschrift. Jede Diskussion über das gezeigte Bild wird auf Tonband aufgezeichnet und im Anschluss der gesamten Klasse vorgespielt. Es ist zu erwarten, dass die SchülerInnen über den Bildinhalt zu diskutieren beginnen bzw. bald feststellen werden, dass sie zwar das gleiche Bild gesehen haben, aber dies je nach Bildunterschrift in einer bestimmten Art und Weise interpretiert haben.²⁰⁸

Ein ähnlicher Erkenntnisgewinn kann auch mit verschiedenen Bildausschnitten erzählt werden. Ziel ist es, dass die SchülerInnen erkennen, dass verschiedene Ausschnitte eines Bildes seine Interpretation maßgeblich beeinflussen können und Zeitungen/Zeitschriften durch die Wahl des Bildausschnitts seine Aussage beeinflussen bzw. manipulieren können.

²⁰⁷ Vgl. Hinkel: Lernbereich Fotografie, S. 61-62.

²⁰⁸ Vgl. Hinkel: Lernbereich Fotografie, S. 58-61.

Zu diesem Zweck werden die SchülerInnen aufgefordert ein Foto aus einer Zeitschrift/Zeitung auszuwählen und entweder in verschiedene Abschnitte/Ausschnitte zu zerteilen oder einen Bildteil einzuklappen. Danach befragen sich die MitschülerInnen gegenseitig, was auf dem Bild zu sehen ist und in welchem Zusammenhang es stehen könnte. Es wird deutlich werden, dass es viele Interpretationsmöglichkeiten für jedes Bild gibt. Mit der gleichen Zielsetzung kann auch die Lehrperson einen Bildausschnitt eines Bildes auswählen und diesen für die ganze Klasse zur Diskussion stellen. Nachdem die SchülerInnen ihre Assoziationen und mögliche Kontexte für das Bild notiert und im Plenum diskutiert haben, kann das ganze Bild präsentiert und mit den Interpretationsvorschlägen der SchülerInnen verglichen werden.

7.3 Mit Bildern ausdrücken, was einem wichtig ist

Das im Folgenden vorgestellte Projekt versucht die Lebenswelten der SchülerInnen in die Klasse zu bringen und eröffnet den SchülerInnen die Möglichkeit sich etwa am Beginn eines Schuljahres oder einer neuen Klassenkonstellation anhand von Texten und Fotos über sich selbst und das, was ihnen wichtig ist, besser kennenzulernen. Holge Klose weist darauf hin, dass „besonders Kinder sich durch Bilder oft besser ausdrücken können als mit Worten“²⁰⁹.

Dieses Projekt eignet sich für alle Schulstufen, insbesondere für die 5. oder 6. Schulstufe, um die SchülerInnen an die Beziehungen von Bild und Text und dem Medium Fotografie im Deutschunterricht heranzuführen.

Zielsetzung ist hier das erste Kennenlernen der Fotografie, um etwas über sich selbst auszudrücken. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass man mit Fotos kommunizieren kann. Auch die Verbindung von Bild und Text und die Notwendigkeit beider Anteile zum vollständigen Verständnis der Mitteilung soll vermittelt werden. Das Projekt fördert die „konstruktive Nutzung von Medien“²¹⁰, auf die im Unterstufenlehrplan hingewiesen wird. Ebenso erfüllt dieses Projekt drei der vier Arbeitsfelder der Medienpädagogik, die im *Medienerlass* ausgewiesen

²⁰⁹ Klose, Holger: „Lebenswelten“ – ein fotopädagogisches Projekt an einer internationalen Grundschule. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 101.

²¹⁰ Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe, S. 1.

werden. Neben der „Vermittlung von Mediennutzung“ und „der Befähigung von Kommunikation mit und durch Medien“ wird nämlich dabei auch zu „eigenen Medienschöpfungen [angeregt]“²¹¹.

In einer ersten Projektphase sollen die SchülerInnen an die Aufgabe, ihre eigenen Lebenswelten mithilfe von einzelnen Fotografien festzuhalten, herangeführt werden. Der Schwerpunkt hierbei soll aber nicht nur auf den positiven Aspekten ihrer Lebenswelten liegen, sondern durchaus auch negative Aspekte, die ihre Lebenswelt betreffen, integrieren. Mithilfe folgender Leitfragen sollen die SchülerInnen angeregt werden, über ihre eigene Lebenswelt nachzudenken:

- Wen oder was habt ihr gern?
- Wobei fühlt ihr euch wohl?
- Worauf freut ihr euch?
- Was ist für euch interessant?
- Wer oder was hat euch entscheidend geprägt/ beeinflusst?
- Wen oder was mögt ihr nicht?
- Wovor habt ihr Angst?
- Worüber ärgert ihr euch?
- Was ist langweilig?²¹²

Nach dieser Reflexionsphase tauschen die SchülerInnen sich mit einem ihrer KlassenkollegInnen aus und erarbeiten Möglichkeiten, ihre Lebenswelt fotografisch umzusetzen. Als Hausübung sind die SchülerInnen dann aufgefordert anhand von einigen Fotos ihre Lebenswelt zu dokumentieren.

In einem zweiten Projektschritt folgt dann die Textproduktion zu den selbst erstellten Fotos. Die Aufgabe ist hier, die Fotos so zu erklären, sodass jede BetrachterIn erkennen kann, weshalb die Fotos aufgenommen wurden und was sie mit der Lebenswelt der betroffenen Person zu tun haben. Weitere Vorgaben werden nicht gemacht, die Fotos sollen also Bildimpulse für freies Schreiben darstellen.

In einer letzten Projektphase kommt es dann zur Präsentation der Projektarbeiten. Zu Beginn liegt der Schwerpunkt hier auf der ausschließlichen Betrachtung der Fotografien ohne der ihnen angeschlossenen Texten. Die SchülerInnen werden aufgefordert, die Fotos genau zu betrachten und ihre Bildaussage zu erschließen.

²¹¹ Grundsatzlerlass Medienerziehung, S. 2.

²¹² Vgl. Klose: „Lebenswelten“ – ein fotopädagogisches Projekt an einer internationalen Grundschule, S. 104.

Mithilfe einiger Leitfragen wie: „Was seht ihr auf den Bildern?“ oder „Warum hat die betroffene Person diese Bilder gemacht?“ sollen die SchülerInnen über die Bildaussage nachdenken, dann dürfen sie den dazugehörigen Text aufdecken und vergleichen, ob sich die vermutete Bildaussage bestätigt oder sich durch den Text verändert. Wenn die SchülerInnen dann ihre Vermutungen mit den Texten abgleichen, können sie erkennen, ob sie mit ihren Einschätzungen richtig gelegen sind oder die betroffene Person etwas völlig Anderes damit ausdrücken wollte. Abschließend können die SchülerInnen in einer Reflexionsrunde die Eindrücke, die sie von den Fotografien und den Texten erhalten haben, äußern und besprechen.

7.4 Foto-Story

Vor allem durch Kinder- und Jugendzeitschriften sind die SchülerInnen mit Foto-Stories vertraut. Die eigene Produktion einer Foto-Story regt die SchülerInnen an, ihre eigenen Lebenswelten in das Klassenzimmer zu bringen und stellt so mit einer lustvollen Möglichkeit dar, medienpädagogische Aspekte in den Deutschunterricht zu integrieren. Zielsetzungen sind hier vor allem die kreativen Verbindungen von Fotografie und Text. Michael Bloech plädiert für eine Wiederentdeckung der Fotostory. Einige seiner Argumente sollen im Folgenden angeführt werden:

Kinder haben viel Spaß daran, selbst erdachte Geschichten zu erzählen, sich zu verkleiden und dabei in neue Rollen zu schlüpfen. Darüber hinaus sind Kinder von ihren eigenen, selbst geschossenen Fotos fasziniert. [...] Außerdem geht von diesem klassischen Medium nicht nur beim aktiven Part des Fotografierens, sondern auch beim Betrachten eine gehörige Portion an Faszination aus [...]. Daher liegt es nahe, an diese Faszination anzuknüpfen und Kindern mit der Produktion einer eigenen Fotostory eine neue Dimension für kreatives Handeln zu eröffnen. Eine Fotostory verbindet harmonisch die Faszination für ein technisches Medium mit der Lust am Erzählen und am Rollenspiel.²¹³

Der Oberstufenlehrplan weist auf die Notwendigkeit hin, Ausdrucksformen von Medientexten (zu denen die Fotostory ebenfalls zu zählen ist) und deren Wirkung zu

²¹³ Bloech, Michael: Die Fotostory neu entdecken. In: Anfang, Günther u.a. (Hg.): Erlebniswelt Multimedia. Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen. München: kopaed 2001. (Materialien zur Medienpädagogik Band 2), S. 34.

verstehen²¹⁴. Dieses Ziel wird bei der Analyse und Produktion einer Fotostory genauso verfolgt, wie die Intention und Wirkung dieser Text-Bild-Kombination zu verstehen²¹⁵, wie dies ebenfalls im Oberstufenlehrplan gefordert wird. Indem die SchülerInnen mit ihrer Fotostory etwas über ihre Lebenswelt erzählen, kommt es zu einer produktiven Nutzung der Medien zur Kommunikation²¹⁶.

Die Fotostory verbindet das Medium Fotografie mit dem freien Erzählen und lebt von der Kombination der beiden Komponenten zu einem homogenen Ganzen. Denn wenn nur die Fotografien alleine stehen, lassen sie viele Deutungsmöglichkeiten zu, erst durch den Text kann die Bedeutung in eine Richtung gelenkt werden, um die Aussage der Fotostory zu beschreiben. Es besteht also ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Bild und Text, die zu übermittelnde Nachricht des Bildes wird durch den Inhalt des Textes bestimmt.²¹⁷ Ähnlich wie bei Comics kann der Text den Bildern in Sprech- oder Denkblasen, Textbalken oder als Fließtext in oder neben den Fotos hinzugefügt sein. Form der Sprechblasen und Schriftgröße und -art beeinflussen die Bedeutung des Textes. Die sequentielle Bildfolge und (bis auf Vorausschauen und Rückblenden) chronologische Abfolge der Bilder weist ebenfalls Ähnlichkeiten zum Comic auf.²¹⁸ Schimming verweist auf die Tatsache, dass die Fotos oft die beschreibenden Elemente der Geschichte beinhalten, wie etwa die Kleidung, das Aussehen oder die Räumlichkeiten, wohingegen die Handlung selbst und die Sinneseindrücke der Akteure durch den Text artikuliert werden.²¹⁹

Projekte zu Fotostories können in allen Schulstufen durchgeführt werden, die Komplexität des Inhalts bzw. die Professionalität der Fotoaufnahmen sollte sich natürlich dementsprechend steigern.

Den Beginn des Projektverlaufs markiert eine erste Auseinandersetzung mit Fotostories. Die SchülerInnen erhalten eine oder mehrere Fotostories und werden aufgefordert die Charakteristika der Fotogeschichten zu erkennen. In einem weiteren Schritt kommt es zum Start der Umsetzung der eigenen Fotostories, indem die SchülerInnen Geschichten sammeln, die sie später fotografisch umsetzen können. Je

²¹⁴ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

²¹⁵ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 5.

²¹⁶ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

²¹⁷ Vgl. Schimming, Ulrike: Fotoromane. Analyse eines Massenmediums. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag 2002, S. 18.

²¹⁸ Vgl. Hornar, Christina. Fotostories – Geschichten in Wort und Bild. Überlegungen zum Medium der Fotostory, aufgezeigt anhand eines Fotoprojektes. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 89.

²¹⁹ Vgl. Schimming: Fotoromane, S. 21.

nach Klassengröße können hierfür zwei oder mehrere Gruppen gebildet werden. Sofern man keinen konkreten thematischen Schwerpunkt verfolgt, kann es den SchülerInnen überlassen werden, ob sie eine reale oder eine fiktive Geschichte erzählen wollen. Voraussetzung ist natürlich die Umsetzbarkeit in Form von einfachen Fotografien.

Entscheidender Bestandteil der Vorbereitung ist dann die Erstellung eines Storyboards als Grundgerüst für die spätere Erstellung der Fotografien. Das Storyboard enthält einzelne Zeichnungen, die den Ablaufplan der Fotostory abbilden und zusätzlich Hinweise zu den Dialogen, Handlungen oder Requisiten. Christina Hornar fasst die Vorteile eines detaillierten Storyboards zusammen:

Durch das Erstellen eines detaillierten Storyboards müssen sich die Teilnehmer schon vor dem Fotografieren genau überlegen, was und wie fotografiert werden muss. Es wird herausgearbeitet, wie etwas dargestellt wird und welche Requisiten man dafür benötigt. Dadurch müssen die Bilder gezielt konstruiert werden.²²⁰

Mithilfe des Storyboards können die SchülerInnen dann systematisch und organisiert an ihren Fotografien arbeiten. Zu Beginn der Fotografierphase ist es eventuell notwendig die SchülerInnen noch in den Gebrauch von Digitalkameras einzuführen und sie auf die Möglichkeiten von Zoom oder verschiedenen Aufnahmeeinstellungen hinzuweisen. Prinzipiell empfiehlt es sich dann, jede Aufnahme mehrmals aufnehmen zu lassen, damit die SchülerInnen später zwischen mehreren Varianten der selben Szene wählen können. Die Rollenverteilung während der Fotografierphase kann auch den SchülerInnen überlassen werden, sofern es nicht zu Auseinandersetzungen kommt, wer welche Rolle übernehmen soll/mag. Es ist empfehlenswert jede Szene vor dem Fotografieren im Rollenspiel durchzuführen.

Beim Schreiben der Texte zu den Fotografien ist die Kreativität der SchülerInnen gefragt. Sofern es bei den Charakteristika der Fotostories zu Beginn des Projektes noch nicht erwähnt wurde, ist es wichtig die SchülerInnen darauf hinzuweisen, dass der Text das ausdrücken und beschreiben soll, was auf den Bildern nicht zu sehen ist. Auch Handlungen und Dialoge, die zwischen den Bildern liegen, müssen ausgeführt werden.

²²⁰ Hornar: Fotostories – Geschichten in Wort und Bild, S. 94.

In einer weiteren Projektphase erfolgt dann die Auswahl der Bilder und das Verbinden der Bilder mit den Texten. Sofern die SchülerInnen mit Programmen wie Adobe Photoshop noch nicht vertraut sind, könnte diese Phase fächerübergreifend mit dem Informatikunterricht stattfinden. Alternativ kann auch die Lehrperson beziehungsweise eine kompetente MitschülerIn in die notwendigen Abläufe im Programm einführen.

Anschließend können die Fotogeschichten entweder im Klassenzimmer oder im Schulgebäude ausgedruckt präsentiert und ausgestellt werden. Um die Ergebnisse auch in der Familie und im Freundeskreis zu präsentieren, können die Fotostories ausgedruckt und zu einem kleinen Heft gebunden werden.²²¹

7.5 Sozialdokumentarische Fotografie als Schreibanlass

Fotografien als Schreibimpulse sind auch dem traditionellen Deutschunterricht nicht ganz fremd. Die folgende Aufgabe beschäftigt sich mit einem spezifischen Genre der Fotografie, nämlich der sozialdokumentarischen oder sozialkritischen Fotografie als Schreibanlass im Deutschunterricht und eignet sich auch für die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Kunst- oder Geschichtsunterricht. Hier soll das Bild nicht nur „Anlass“ bzw. „Impuls“ zum Schreiben sein, sondern erst aus einer näheren Analyse des Bildes heraus sollen Texte, die sich aus dem Bild ergeben, produziert werden.

Die Verwendung sozialdokumentarischer Fotografie als Schreibanlass ist prinzipiell über alle Schulstufen hinweg denkbar, weil selbst in der Unterstufe schon viele gesellschaftliche Probleme ins Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen gerückt sind. Im Rahmen der Oberstufe lassen sich jedoch sicher schon differenziertere Sichtweisen und Zugänge aufgrund der vorangeschrittenen Reife der Jugendlichen erwarten.

Zielsetzung ist – unabhängig von den textsorteninhärenten Zielsetzungen – das, im Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* festgeschriebene, „Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge“, welches eine „wichtige Voraussetzung für ein befriedigendes Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an

²²¹ Vgl. Hornar: Fotostories – Geschichten in Wort und Bild, S. 93-97.

gesellschaftlichen Aufgaben“²²² darstellt. In den Beiträgen zu den Bildungsbereichen im Oberstufenlehrplan ist folgende Zielsetzung vermerkt, der sich die SchülerInnen mit der Arbeit an sozialdokumentarischer Fotografie annähern können:

Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Er bietet Wege, sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen.²²³

Im Sinne eines erweiterten Textbegriffes kann auch die Fotografie als Text gesehen werden und sozialdokumentarische Fotografie befasst sich genau mit diesem „Fremden“ in der eigenen Gesellschaft, denn ihre Ziele sind es, „Misstände in der Gesellschaft aufzuzeigen, Lebensumstände bestimmter Gruppen abzubilden, politisch eingreifend tätig zu werden und soziale Ereignisse zu dokumentieren“²²⁴.

Für den Unterricht kann man sowohl historische Sozialfotografie als auch aktuelle sozialkritische Fotografien nutzen. Prinzipiell ist eine Erschließung des Kontextes bei jeglicher Form der Sozialfotografie empfehlenswert, bevor die konkrete Arbeit mit den Fotografien beginnt. Aufnahmeort und -zeit und der gesellschaftliche und politische Kontext geben im Normalfall Aufschluss über die Umstände, in denen das Foto entstanden ist. Bevor die Fotografien dann als Schreib- oder Sprechanlass genutzt werden, sollten sie anhand ausgewählter Fragen aus dem Fragenkatalog zu Bildern nach Kress/van Leeuwen (Vgl. Kapitel 5.1.7) analysiert werden.

²²² Allgemeiner Teil des Lehrplans, S. 3.

²²³ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

²²⁴ Schröder, Tanja: Die Macht der Bilder. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 423.



Kurdische Familie.
Dohuk, Irakisch-Kurdistan 1997

Abb. 16: Fotografie von Sebastião Salgado (Quelle:
<http://www.dhm.de/ausstellungen/salgado/Salgado-Lehrermaterial.pdf> (9.12.08))

Dieses Foto war Teil der Berliner Ausstellung „EXODUS. Fotografien von Sebastião Salgado, Flucht und Heimatlosigkeit 1994 – 2000“. Die Bildunterschrift gibt Auskunft über die Herkunft der Partizipanten im Bild, ihr Verhältnis zueinander (Familie), den Aufnahmeort und das Aufnahmejahr.

Bei folgendem Foto wäre es sinnvoll sich mit folgenden Fragen aus dem Fragenkatalog zu beschäftigen:

1. Welche Partizipanten gibt es im Bild?
2. Richtet sich der Blick der Partizipanten im Bild aus dem Bild heraus oder nicht? Wird so eine Beziehung zwischen dem Partizipanten im Bild und der BildbetrachterIn hergestellt? Wenn ja, welche?
3. Welche Einstellungsgröße der dargestellten Personen/Objekte wurde gewählt?
4. Aus welchem horizontalen/vertikalen Winkel ist das Bild fotografiert?
5. Wie kann die Modalität des Bildes beurteilt werden? Inwiefern entspricht es der Realität?
6. Was kann über die Farbsättigung, -differenzierung und -modulation im Bild gesagt werden?

7. Ist die Abbildung kontextualisiert, also ist der Hintergrund/die Umgebung sichtbar oder nicht?
8. Stellt die Abbildung die Details der piktoralen Repräsentation dar?
9. Aus welcher Perspektive ist das Bild gemacht?
10. Was fällt im Bezug auf Belichtung und Helligkeit im Bild auf?
11. Wie sind die Elemente im Bild angeordnet? Was befindet sich im Zentrum, was an den Rändern? Welche Elemente sind links oder rechts, oben oder unten positioniert und was sagt das über deren Informationsgehalt aus?
12. Welche Elemente des Bildes geraten besonders prominent ins Blickfeld und warum?

Dann können die Schreibanlässe folgen. In der Unterstufe können dies innere Monologe der Personen auf dem Bild sein oder erweiterte Personenbeschreibungen, ebenso wären fiktive Biographien denkbar. In der Oberstufe können journalistische Texte wie fiktive Portraits der Personen, Interviews mit ihnen oder Reportagen über sie geschrieben werden. Auch argumentative Texte über die Probleme in unserer Gesellschaft können von einem sozialdokumentarischen Foto als Bildimpuls ausgehen.

Ebenso ist es denkbar, dass sich die SchülerInnen in ihrer Heimatstadt mentale oder reale Bilder von Randgruppen der Gesellschaft (Obdachlose, AsylwerberInnen, ...) machen und anhand von diesen Bildern Texte (vgl. die Vorschläge oben) produzieren.

7.6 Die Postkarte im Fokus

Postkarten begegnen uns auch heute – in einer Zeit, wo oft an ihrer statt E-cards und E-mails verschickt werden – noch in mancherlei Situationen. Erstens begegnen sie uns, wenn wir irgendwo auf der Welt unterwegs sind, wo der Tourismus eine Rolle spielt und wir vielleicht selbst unter den Karten stöbern, um die eine oder andere an Daheimgebliebene zu senden. Zweitens dekorieren sie oft Bürowände und private Schreibtische mit Eindrücken aus der ganzen Welt und drittens begegnen sie allen WienerInnen zum Beispiel in ihrer Heimatstadt für Touristen, die Grüße nach Hause schicken wollen. Genau hier setzt der folgende Unterrichtsvorschlag an, die Arbeit mit österreichischen Postkarten/Postkarten aus Wien, um über (visuelle) regionale

Stereotype zu sprechen. Geeignete Altersgruppe für diese Unterrichtseinheit sind Oberstufenklassen.

Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, dass die SchülerInnen erkennen, dass mit Postkarten regionale Stereotypen vermittelt werden. Sie sollen verstehen, wie durch Bilder Ansichten über eine bestimmte Stadt/Region und ihre BewohnerInnen geprägt werden. Letztendlich sollen sie durch selbstproduzierte „Gegendarstellungen“ die Konstruiertheit dieser stereotypen Darstellungen aufdecken. Die mündliche Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit wird mithilfe der Präsentationen der Ergebnisse der einzelnen Gruppen trainiert. Eine derartige Arbeit mit Postkarten verfolgt die Lehrplanziele, die Ausdrucksformen von Medien und ihre Wirkung zu verstehen²²⁵. Ebenso wird auf Seiten der Mediennutzungskompetenz die Informationsentnahme aus und die Selektion, Analyse und Interpretation von Medienformaten gefördert sowie auf Seiten der Mediennutzungskompetenz das Erkennen der gesellschaftlichen Auswirkungen von Medien und ihrer Interessen und Absichten.²²⁶

Methodisch eignet sich für die Arbeit mit Postkarten mit dem Ziel regionale Stereotypen zu entlarven die in Kapitel 5.2.1 vorgestellte Inhaltsanalyse. Nach einem einführenden Brainstorming über Funktion und Rolle der Postkarte für die SchülerInnen und für Tourismusregionen und einer Klärung des Begriffs Stereotyp werden den SchülerInnen eine Vielzahl von Postkarten auf Plakaten, die im Klassenzimmer aufgehängt sind, präsentiert. Anschließend sollen die SchülerInnen Kategorien (Codes) erstellen, anhand derer man die Postkarten analysieren könnte. Die Arbeit kann hier in Gruppen passieren, so kann man später vielleicht durch verschiedene Kategorien verschiedene Ergebnisse erhalten und miteinander vergleichen. Vielleicht ist es von Vorteil, die SchülerInnen mit einigen wenigen Vorschlägen auf die richtige Fährte zu bringen. Nach einer Zuordnung zu den Kategorien (z.B. auf fast einem Drittel der Postkarten waren österreichische Mehlspeisen oder ein Kaffeehaus zu sehen), können die SchülerInnen Interpretationsvorschläge präsentieren. Jede Gruppe kann vorstellen, welche Stereotype über Wien/Österreich auf den Postkarten suggeriert werden, welche Ansichten also auf den Ansichtskarten über Österreich präsentiert werden. In einem

²²⁵ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

²²⁶ Vgl. Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

weiteren Schritt können die SchülerInnen als Hausübung einige Postkartenmotive selbst besuchen, Fotos schießen und in die nächste Unterrichtsstunde mitbringen. Anschließend können Vergleiche zwischen den Postkarten und den selbst geschossenen Bildern gezogen werden und so die Konstruiertheit der Postkarten entlarvt werden. Eine andere Möglichkeit wäre es, „Gegenfotos“ zu den Postkartenmotiven zu machen, also Bildern von Orten oder Dingen in der Stadt/Region zu machen, die üblicherweise nicht auf Postkarten abgedruckt sind. Sonst kann auch ohne tatsächliche Belege über die Frage diskutiert werden, was auf Postkarten eben nicht dargestellt wird und warum.

7.7 Ein Foto als Impuls für Rollenspiele und kreatives Schreiben

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren erfreuen sich im Literaturunterricht immer größerer Beliebtheit. Während der analysierende und interpretierende Unterricht vielen SchülerInnen nicht gerecht wird, spricht ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht sie auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie und ihrem Tätigkeitsdrang an.²²⁷ Haas/Menzel/Spinner definieren diesen Doppelbegriff „handlungs- und produktionsorientiert“ folgendermaßen:

[Der Begriff] akzentuiert zwei Grundformen eines aktiv-produktiven Tuns der Schüler in diesem Unterricht: einerseits den vielfältigen, durch praktisches Handeln und den aktiven Gebrauch der Sinne bestimmten Umgang mit gegebenen Texten und andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten bzw. Teiltexten und Textvarianten. Mit dem Begriff ‚handlungsorientiert‘ ist dementsprechend der Aspekt des tausend Möglichkeiten einschließenden bildlich-illustrativen, musikalischen, darstellenden und spielenden Reagierens auf Texte bezeichnet; der Begriff ‚produktionsorientiert‘ meint dagegen die stärker das kognitive Vermögen beanspruchende Erzeugung von neuen Texten.²²⁸

Da der Lehrplan auch eine Auseinandersetzung mit Medien und Medientexten fordert, kann dieses Verfahren genauso wie es mit Literatur vorgeschlagen wird

²²⁷ Vgl. Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang u.a.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123 (1994), S. 17.

²²⁸ Haas / Menzel u.a.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 18.

ebenso mit dem Medium Fotografie praktiziert werden, um eben dieselben Ziele zu erreichen. Hierbei soll deutlich werden, dass Fotografien genauso wie Texte vieldeutig und in vielerlei Hinsicht interpretierbar sind und ein Bild wie schon dem Sprichwort nach mehr als tausend Worte sagt und oft auch eine ganze und viele verschiedene Geschichte(n) erzählt.

Anhand eines Fotos, das entweder zu einem literarischen Text oder einem Themenkreis, der gerade im Unterricht behandelt wird, passt, werden die SchülerInnen aufgefordert, Vor- und/oder Nachgeschichte zu dem Bild zu entwickeln und in einem Rollenspiel auszugestalten bzw. wenn es um Fotografien geht, auf denen Menschen zu sehen sind, Monologe/Dialoge oder innere Monologe der Personen auf dem Bild zu entwickeln und wiederzugeben. Die Bilder können auch als Projektionsfläche für gruppendynamische Prozesse innerhalb der Klasse genutzt werden. Gibt es beispielsweise gewalttätige Konflikte in der Klasse, kann die Situation anhand eines Bildes wie dem unten gezeigten aufgearbeitet werden. Die SchülerInnen können sich Rollenbiografien für die handelnden Personen im Foto ausdenken und deren Konflikt nachspielen. Danach kann über eine Lösung für deren Problem diskutiert werden und diese ebenso nachgespielt werden.



Abb. 17: Eine Konfliktsituation zwischen Jugendlichen (Quelle: <http://www.st-lukas-online.de/bilder/thomasmesse/gewaltb.jpg> (10.12.08))

Startpunkt für diese Art von Arbeit mit einem Bildimpuls kann wieder eine genauere Analyse der Bilder anhand des Fragenkatalogs von Kress/van Leeuwen sein, um eine anschließende produktionsorientierte Konkretisierung des Bildes vorzubereiten.

Die Bedeutung des Kontextes kann mit folgender Aufgabenstellung herausgearbeitet werden. Die ganze Klasse wird mit einem Foto wie dem unten als Beispiel angeführten konfrontiert:



Abb. 18: Fotografie von David Longstreath (Quelle: <http://www.pbase.com/dlongstreath/image/33421645> 10.12.08))

Die Hälfte der Klasse erhält das Bild ohne eine Bildunterschrift. Die andere Hälfte der Klasse findet das Bild mit folgender Bildunterschrift: „Ein junger Inder wartet außerhalb der St.Thomas-Kirche in Kalkutta mit einem Blumenstrauß, um Mutter Theresa die letzte Ehre zu erweisen.“²²⁹ Alle SchülerInnen werden aufgefordert einen inneren Monolog des Jungen auf dem Bild zu verfassen oder Vor- und Nachgeschichte des Fotos zu erzählen. Ebenso kann dies für den Fotografen getan werden. Die wahrscheinlich völlig unterschiedlichen Ergebnisse lassen die SchülerInnen erkennen, welchen Einfluss der Kontext auf eine Bildinterpretation hat und wie ein Bild für völlig verschiedene Ereignisse verwendet werden kann.

²²⁹ Grewenig, Meinrad Maria (Hg.): Augenblicke des Jahrhunderts. Meisterwerke der Reportagefotografie von Associated Press. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag 1999, S. 9.

7.8 Foto und Text – ein künstlerischer Zugang

Eine Option für den fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Kunst bzw. Bildnerische Erziehung ergibt sich durch die Arbeit mit GegenwartskünstlerInnen, die in ihren Arbeiten Fotografien und Text kombinieren. Anschließend an eine Analyse und Interpretation von solchen Werken sind die SchülerInnen selbst aufgefordert Fotografien und Text in ähnlicher Weise zu kombinieren und ähnliche Effekte zu erzielen. Diese Kombination von Foto und Text in einem Kunstkontext verspricht den von Baacke definierten vier Dimensionen der Medienkompetenz. Medienkritik wird bei der Analyse und Interpretation der Kunstwerke angewendet, der Umgang mit dem Computer und digitalen Bildbearbeitungsprogrammen fördert die Medienkunde. Durch das rezeptive Arbeiten mit den Medien und ihrer interaktiven Produktion wird die Dimension der Mediennutzung angesprochen. Schließlich wird auch die Dimension der Mediengestaltung miteinbezogen, wenn die SchülerInnen selbst „Kunstwerke“ gestalten.²³⁰ Ziel ist es also, dass die SchülerInnen erkennen, wie die Medien Foto und Text in einem künstlerischen Kontext zusammenwirken können und welche Funktion dies erfüllt. Außerdem werden die SchülerInnen laut Franziska Armbruster „dazu befähigt, mit der Kombination aus Fotografie und Text in ihrem täglichen Leben umzugehen und die Aussage, die dadurch mitgeteilt bzw. vorgespielt werden soll, zu erkennen“²³¹. Diese Auseinandersetzung mit der künstlerischen Arbeit mit Foto und Text stützt das Lehrplanziel, dass SchülerInnen „Mittel und Wirkungen [...] verschiedener Text-Bildkombinationen vergleichen“ und deren „Intention und [...] Wirkung“²³² erkennen können sollen. Ebenso wird mit einer derartigen Beschäftigung mit Kunst, die Fotografie und Text kombiniert, die im Lehrplan als zentrale Bildungs- und Lehraufgabe geforderte „ästhetische Kompetenz“²³³ der SchülerInnen gefördert. Ein Künstler, der mit seiner Kombination von Bild und Text gesellschaftskritisch bzw. politisch arbeitet, ist Klaus Staeck. Der fächerübergreifende Unterricht, der eines seiner Werke zum Thema hat (Vgl. Abb. 19), könnte in folgenden Phasen ablaufen: Die erste Phase ist geprägt von der Analyse, Interpretation und Reflexion

²³⁰ Vgl. Baacke: Medienpädagogik, S. 98-99.

²³¹ Armbruster, Franziska: Fotografie und Text in Kunst und Schule. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 274.

²³² Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 5.

²³³ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 1.

des Plakats „Erleuchtung“ in Bezug auf seine Foto-Text-Kombination sowie das Kennenlernen des Künstlers und seiner Arbeiten. Die zweite Phase wird von den SchülerInnen selbst gestaltet, indem sie ausgestattet mit Vorwissen aus der ersten Phase selbst eine Foto-Text-Kombination produzieren. In der dritten Phase folgt dann die Reflexion der von den SchülerInnen produzierten Kunstwerke im Hinblick auf ihre Text-Bild-Kombination.

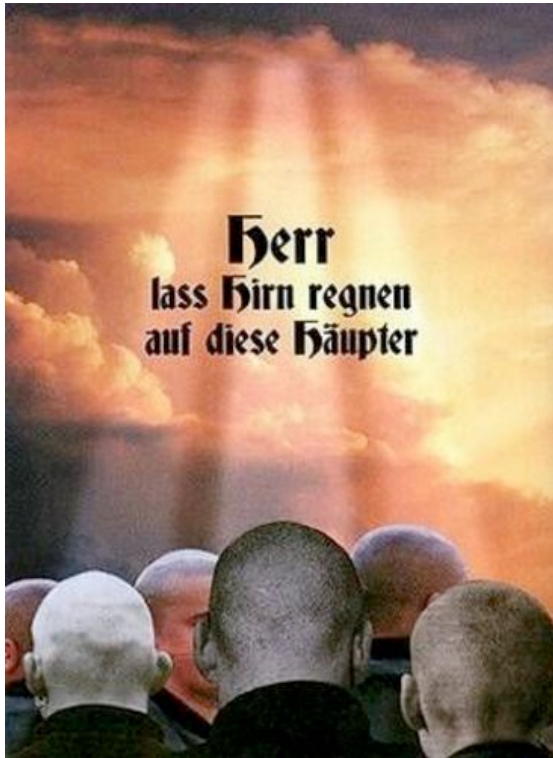


Abb. 19: „Erleuchtung“ – Plakat von Klaus Staeck (Quelle: <http://www.politik-visuell.de/staeck/bewertung.php?id=352&show=1> (12.12.08))

Nachdem die SchülerInnen das Plakat erstmals betrachtet haben, werden sie in Kleingruppen dazu aufgefordert zu untersuchen, was mit der Kombination der beiden Medien Foto und Text erreicht werden soll, wie diese auf die BetrachterInnen wirken und was sie bei ihnen auslösen. Folgende semiotische Fragen können hier also zur Diskussion stehen:

- Was sehe ich?
- Wie ist das, was ich sehe gestaltet, aufgebaut, komponiert?
- Wie deute ich das, was ich sehe?²³⁴

²³⁴ Vgl. Seidl, Monika: Bilder lesen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 87 (2007), S. 8.

- Wie würde sich die Aussage des Bildes verändern, wenn man Objekte im Bild mit anderen Objekten auswechselt? Mit welchen Objekten würde die Bildaussage (annähernd) gleich bleiben, mit welchen würde sie sich radikal verändern?
- Hat das Bild eine Bedeutung, die über das, was wir normalerweise mit dem Objekt verbinden, hinausgeht (Himmel, Glatzen)?
- Würde sich die Aussage des Plakats verändern, wenn (a) das Bild oder (b) der Text nicht vorhanden wäre? Welche der beiden Informationen ist wichtiger, um die Bedeutung des Plakats zu verstehen?
- In welcher Beziehung stehen Bild und Text in dem Plakat? Ist eine der beiden Informationen redundant, dominant, widersprechen sie sich oder sind beide Anteile notwendig, um die Bedeutung zu verstehen?

Anschließend werden die Ergebnisse der Kleingruppen besprochen und gesammelt. Dann stellt die Lehrkraft der Bildnerischen Erziehung den Künstler Staeck und seine Werke genauer vor.

7.9 Fotografien in der Konkretisation literarischer Zitate und Aphorismen

Eine rein diskursive Analyse von literarischen Texten wird in der Deutschdidaktik zu Recht als zu kurz greifend gesehen. Ein Weg, um die Arbeit mit literarischen Texten nicht auf diesen analytischen Zugang zu beschränken, ist das von Harald Frommer vorgeschlagene literaturdidaktische Prinzip des Ganges „Von der Konkretisation zur Interpretation“²³⁵. Dieses Prinzip beinhaltet die Annäherung an literarische Texte durch imaginative Verstrickungen und vorläufige, gegebenenfalls auch „bornierte“ Deutungen. Diese subjektiven Konkretisationen ebnen dann den Weg für eine Interpretation. Für diese Annäherungen und Verstrickungen kann die Arbeit mit Fotografien sehr lohnend sein.

Im Folgenden werden drei Varianten zur Arbeit mit Fotografien in der Konkretisation von literarischen Texten und Aphorismen vorgestellt, jede verfolgt leicht unterschiedliche Lernziele. Bei der Konkretisation von Lyrik, sollen sich die SchülerInnen durch die Fotografien erste Zugänge zu einem möglicherweise für sie schwer zugänglichen Text schaffen und diese als Ausgangspunkt für eine

²³⁵ Frommer, Harald: Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II). Hannover: Schroedel 1988.

Interpretation nutzbar machen. Bei der Konkretisation von Einzelzitaten aus epischen Texten, Dramen oder Aphorismen durch Fotografien sollen die SchülerInnen erkennen, dass Fotos die sprachliche Aussagen ergänzen, deuten oder diese sogar verändern kann. Sie sollen dafür sensibilisiert werden, dass Fotografien und Texte nie ohne Auswirkungen aufeinander nebeneinander stehen und durch die intensive Auseinandersetzung mit Textpassagen durch ihre visuelle Konkretisation andere Zugänge zum Text ermöglicht. Bei der Konkretisation von Lyrik, wie dies auch in Klaus Maiwalds Aufsatz „Fotografie und Deutschunterricht“²³⁶ und in Peter Brekes und Volker Frederkings Beispiel aus der Software *Texte.Medien*²³⁷ gezeigt wird, entwickeln die SchülerInnen durch die Suche von – ihrer Ansicht nach – passenden Fotografien zu lyrischen Texten erste Zugänge zu einem lyrischen Text.



Abb. 20: Fotografie als konkretisierender Kontext eines lyrischen Textes (Quelle: Maiwald, Klaus: Fotografie und Deutschunterricht. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 117.)

²³⁶ Maiwald, Klaus: Fotografie und Deutschunterricht. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

²³⁷ Bekes, Peter / Frederking, Volker: Texte. Medien. Literatur des 20. Jahrhunderts. Hannover: Schroedel 2001. [CD-Rom]



Abb. 21: Fotografie als konkretisierender Kontext eines lyrischen Textes in *Texte.Medien* (Quelle: Bekes, Peter / Frederking, Volker: *Texte. Medien. Literatur des 20. Jahrhunderts*. Hannover: Schroedel 2001. [CD-Rom])

Natürlich darf die Beschäftigung mit einem lyrischen Text an dieser Stelle nicht stehen bleiben, die Konkretisation durch Fotografien soll lediglich einen spontanen Einstieg und eine erste Deutung des Textes dar.

Eine Möglichkeit Sprachästhetik und Bildästhetik miteinander zu verbinden bildet die Konkretisation von Aphorismen durch Fotografien. Der Aphorismus, ein „kurzer Spruch, der einen Gedanken, eine Erkenntnis, eine Weisheit überraschend formuliert“²³⁸, erlangt durch die fotografische Bebilderung eine weitere Bedeutungsdimension. Die SchülerInnen werden entweder aufgefordert aus einer Reihe von Fotografien, die die Lehrkraft zur Verfügung stellt, die für sie passendste zu wählen und deren Zusammenhang zu erklären oder in der Umgebung (etwa im und um das Schulgebäude) selbst Fotografien zu machen, die dem Aphorismus eine ergänzende, deutende oder widersprüchliche Aussage hinzufügen. Das Gleiche kann mit Einzelzitaten aus gerade behandelten epischen Texten oder Dramen geschehen. Besonders schwierig zu deutende oder besonders wichtige Stellen in den behandelten Werken können durch die visuelle Auseinandersetzung mit ihnen überhaupt gedeutet werden oder durch die fotografische Konkretisation um eine Bedeutungsdimension erweitert werden. Erkenntnisse zur Bildanalyse von Kress und van Leeuwen (vgl. Kapitel 5.1) unterstützen im Idealfall die Auswahl der Bilder und die Argumentation der SchülerInnen.

²³⁸ Von Kamp, Christian: Kurze Definitionen zur Literatur. <http://www.christian-von-kamp.de/Literatur/Definitionen-Literatur.htm> (11.12.08).

8. Printwerbung

Das folgende Kapitel zeigt nun Unterrichtsvorschläge, die darstellen sollen, in welcher Art und Weise Printwerbung Teil eines Deutschunterrichts sein kann, der medienpädagogische Zielsetzungen bewusst mit einbezieht. Ein Blick in aktuelle Sprachbücher (Vgl. u.a. Kapitel 9) zeigt, dass Printwerbung im Deutschunterricht fast nur im Hinblick auf ihre sprachliche Komponenten untersucht wird. Da ihre Aussagekraft aber heute in einem mindestens ebenso großen Maße von ihren Bildanteilen ausgeht, ist es notwendig die SchülerInnen für diese zu sensibilisieren und ihre Analyse und Interpretation zu fördern. Hierfür werden im folgenden Kapitel Unterrichtsvorschläge präsentiert.

8.1 Farben als Schlüssel zur Interpretation von Printwerbung

Farbsymbolik spielt sowohl in unserer Sprache, als auch in der visuellen Kommunikation eine wichtige Rolle und sollte deshalb im Zuge des Deutschunterrichts bearbeitet werden. Da gerade Printwerbung sehr stark mit den psychologischen, symbolischen und kulturell geprägten Wirkungen von Farben arbeitet, ist sie ein überaus geeignetes Medium, um sich mit den Wirkungen von Farben auseinanderzusetzen. Diese Unterrichtseinheit ist prinzipiell für alle Schulstufen denkbar. Die SchülerInnen sollen hierbei erkennen, dass Farben ein entscheidendes visuelles Mittel sind, welches die Wirkung von Printwerbung beeinflusst. Sie sollen erkennen, dass verschiedene Farben in Menschen je nach Kontext verschiedene Gefühle, Reaktionen oder Assoziationen auslösen und diese auch kulturell unterschiedlich sein können. Sie sollen einen Einblick erhalten, wie durch den kreativen Einsatz von Farbe die Wirkung von Printwerbung verstärkt werden kann.

Eva Heller beschreibt in ihrem Buch „Wie Farben wirken“²³⁹ die psychologischen, symbolischen, kulturellen, politischen, traditionellen und kreativen Wirkungen von Farben. Basis für ihre Ausführungen ist eine Befragung von fast zweitausend

²³⁹ Heller, Eva: Wie Farben wirken. Farbpsychologie · Farbsymbolik · Kreative Farbgestaltung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2004.

Menschen hinsichtlich ihrer Farbinterpretationen. Jedes Kapitel befasst sich mit den oben erwähnten Wirkungen jeweils einer Farbe und erschließt sich auch für SchülerInnen sehr einfach. So erfahren wir etwa, dass Blau für die Befragten für die Unendlichkeit steht, aber genauso eine Farbe der Treue (Vgl. deswegen soll bei der Hochzeit etwas Blaues getragen werden) und der Sehnsucht ist (Vgl. die „blaue Blume“ in der Romantik). Blau steht aber genauso für Kälte und Entspannung. Unsere Gesellschaft ist von blauen Jeans geprägt und in der Sprache ist der Ausdruck „blau machen“ ein sehr beliebter.²⁴⁰

Für die Unterrichtsarbeit bietet es sich so an, dass die dreizehn behandelten Farben jeweils von einer kleinen SchülerInnengruppe bzw. einem SchülerInnenpaar bearbeitet werden. Eine Vielzahl an Printwerbeanzeigen aus Zeitungen und Magazinen steht den SchülerInnen zur Verfügung, um die im Buch untersuchten Farbwirkungen einer Prüfung zu unterziehen. Nach dem Durchlesen und Exzerpieren der wichtigsten Farbwirkungen soll sich also jede SchülerInnengruppe mit praktischen Beispielen der Farbwirkung auseinandersetzen und Werbeanzeigen hinsichtlich ihrer Farbwirkungen untersuchen. Folgende Fragen können bei der Praxisarbeit mit den Werbeanzeigen z.B. für die Farbe Blau zur Diskussion stehen:

- In welchen Anzeigen ist die Farbe Blau in irgendeiner Art und Weise dominant?
- Auf welche Wirkung könnte mit dem Einsatz der Farbe Blau hier abgezielt werden?
- Denkst du, dass die Farbe Blau hier bewusst eingesetzt wurde?
- Würde sich die Aussage mit der Verwendung einer anderen Farbe entscheidend verändern? Inwiefern?

Letztendlich soll jede Gruppe das Wissen, welches sie durch ihr bearbeitetes Kapitel und ihre Praxisforschung erlangt hat, vor der Klasse präsentieren. Anschließend können widersprüchliche Meinungen zur Farbwirkung diskutiert werden und die Wirkung von Farbe im Leben generell reflektiert werden (Lieblingsfarben, Farben von Autos, Kleidung, Wandfarben, etc.).

²⁴⁰ Vgl. Heller: Wie Farben wirken, S. 23-30.

8.2 Diskursanalyse in Printwerbung für verschiedene Produktgruppen

Werbung stellt anhand ihrer Omnipräsenz in unserer westlichen Kultur mit Sicherheit ein mächtiges Mittel dar, um Diskurse zu erzeugen. Mithilfe der Diskursanalyse von Printwerbung für verschiedene Produktgruppen können diese Denkweisen anhand von Schlüsselementen, die diese auszeichnen, erklärt werden. Da für diese Unterrichtseinheit eine schon längere bewusste Auseinandersetzung mit Printwerbung von Vorteil ist, ist sie eher für Oberstufenklassen vorgesehen.

Die SchülerInnen sollen hierbei erkennen, dass Werbung ein mächtiges Mittel darstellt, um Diskurse rund um ihre Lebenswelt zu erzeugen. Sie sollen erforschen, anhand welcher Mittel diese Diskurse erzeugt werden. Ziel ist es also Medienkulturkompetenz zu entwickeln. Diese Unterrichtseinheit(en) verfolgen folgende Ziele, die im Oberstufenlehrplan definiert sind. Demnach sollen die SchülerInnen:

- gesellschaftliche Auswirkungen der Medien erkennen und ihre lebensgestaltenden Funktionen reflektieren

- Interessen und Absichten hinter (multi-)medialen Texten und Produkten analysieren und bewerten sowie manipulative Zielsetzungen erkennen²⁴¹

Die Klasse wird je nach Größe in vier bis sechs Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe erhält eine Reihe von Werbeanzeigen für eine Produktgruppe (beispielsweise Autos, Parfum, Gesichtscreme, Jeans). Die Begriffe Diskurs und Diskursanalyse können während der gesamten Unterrichtseinheit unerwähnt bleiben, die Arbeit an den Werbeanzeigen kann unter den Schlüsselbegriffen „Image“ und „Lifestyle“ geführt werden. Basiswissen zur Bildanalyse, wie dies in den Aufgaben in Kapitel 7.1. vermittelt wird, ist für die Analyse äußerst hilfreich. Die SchülerInnen sind dann also aufgefordert anhand der Werbeanzeigen das „Image“ bzw. den „Lifestyle“, den die Produktgruppen vermitteln wollen zu untersuchen. Hierfür werden die SchülerInnen mit einem Fragenkatalog konfrontiert, den jede Gruppe für ihre Produktgruppe beantwortet und später präsentiert. Ein solcher Fragenkatalog könnte beispielsweise für Werbeanzeigen von Autos folgendermaßen aussehen:

²⁴¹ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

- Was verbindest du mit Autos und Autofahren? Was ist gut/schlecht daran, Autos zu fahren?
- Welche dieser Vor-/Nachteile sind in den Werbeanzeigen sichtbar?
- Welche Vor-/Nachteile sind nicht sichtbar?
- Wie wird der Produktnutzen in den Werbeanzeigen dargestellt? Was würde es dir „nützen“, wenn du dieses Auto kaufen würdest? Was soll/kann der Käufer/ die Käuferin mit dem Auto tun?
- Für welche Zielgruppe (Geschlecht/Alter/Beruf/Einkommen/Familienstand/...) ist die Werbeanzeige deiner Meinung nach gemacht?
- Was ist außer dem Produkt noch zu sehen? Welche Assoziationen verbindest du damit?
- Sind Personen in den Werbeanzeigen zu sehen? Wenn ja, wie sehen sie aus? Was verkörpern sie?
- Aus welcher Perspektive ist das Auto fotografiert? Welche Einstellungsgröße wurde gewählt? Was suggerieren diese?
- Mit welchen Farben wird in den Werbeanzeigen gearbeitet? Wie wirken diese auf dich? Welche Assoziationen hast du sonst mit diesen Farben?
- Welches „Image“ bzw. welchen „Lifestyle“ versucht die Werbeanzeige zu verkaufen?

Nachdem jede Gruppe von SchülerInnen ihre Produktgruppe anhand der Fragen analysiert hat, präsentiert jede Gruppe ihre Werbeanzeigen mit ihren Ergebnissen. Anschließend kann innerhalb der Klasse die jeweils „gelungenste“ Werbeanzeige gewählt werden. Folgeaufgaben könnten folgendermaßen aussehen: Jede Gruppe entwirft eine Werbeanzeige, in denen die negativen Seiten des Produktes (bei Autos beispielsweise Abgase) anstatt der positiven gezeigt werden. Es soll reflektiert werden, welche Diskurse solche Werbeanzeigen auslösen würden (z.B. Autofahren schadet der Umwelt -> AutofahrerInnen sind Umweltsünder und sind rücksichtslos ihrer Umwelt gegenüber -> AutofahrerInnen sind schlechte Menschen, etc. statt Autofahren vermittelt das Gefühl von Freiheit -> Wer dieses Auto besitzt, hat die Freiheit alle Orte zu erreichen, etc.). Jede Gruppe könnte auch in Namen einer Umweltschutzorganisation einen Brief/Appell an Autofirmen und ihre Marketingabteilungen verfassen, indem sie fordern, dass diese in der Werbung realitätsgetreue Auswirkungen des Autokaufs vermitteln sollen, um damit nicht weiter zur Umweltzerstörung beizutragen.

8.3 Interpikturalität in der Printwerbung

Visual literacy beinhaltet nicht nur die Kompetenz, einzelne Bilder lesen zu können, sondern auch Zusammenhänge zwischen Bildern zu deuten. Diese Zusammenhänge werden unter dem aus der Kunstgeschichte stammenden Begriff Interpikturalität verhandelt.

Interpikturalität [...] bezeichnet die Relationen zwischen Bildern sowie die Modi ihrer Transformation von Einem in ein Anderes. Es handelt sich um einen Kunstbegriff, der in Anlehnung an die literaturwissenschaftliche Kategorie der Intertextualität, die die Bezogenheit von Texten zueinander beschreibt und die sich seit den 1970er Jahren zu einer Leitkategorie der Disziplin entwickelt hat, geprägt wurde.²⁴²

Visuell kompetent zu sein beinhaltet also ebenso die Kompetenz in visuellen Repräsentationen interpikturale Bezüge zu erkennen und durch „den sich daraus ergebenden semantischen Mehrwert für das Verständnis eines Bildes und seiner kulturellen Verwobenheit wirksam werden zu lassen“²⁴³. Auch Werbesujets arbeiten mit interpikturalen Bezügen, ihr Verständnis bzw. ihre Interpretation werden maßgeblich von den Wiedererkennungskompetenzen der BildbetrachterInnen beeinflusst.

Bei der Analyse von Printwerbung, die auf interpikturalen Bezügen basiert, sollen die SchülerInnen erkennen, dass Bilder genauso wie Literatur mit wechselseitigen Bezügen arbeiten und ihre Interpretation durch das Erkennen dieser Bezüge verändert wird. Diese Unterrichtseinheit ist ebenfalls eher für die Oberstufe zu empfehlen. Der Oberstufenlehrplan bietet auch die dafür nötige Verankerung im Lehrplan, denn diese Unterrichtseinheit verfolgt das Ziel, „künstlerische Ausdrucksformen in allen Medien [zu] rezipieren, vergleichen und zueinander in Beziehung [zu] setzen“²⁴⁴.

Für die Analyse und den späteren Vergleich werden die SchülerInnen mit Bildern konfrontiert, die jeweils einen möglichen interpikturalen Bezug aufweisen. Eine Möglichkeit wären beispielsweise die folgenden Bilder, die einer Werbekampagne eines Milchprodukteerzeugers entstammen und übersetzt den Slogan „Vergiss es.

²⁴² Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Hg. Von Ulrich Pfisterer. Stuttgart u.a.: Metzler 2003, S. 161.

²⁴³ Moreth-Hebel, Christine / Hebel, Udo J.: Bilder von Amerika im Dialog. Interpikturale Projekte im Englischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 87 (2007), S. 39.

²⁴⁴ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.

Die Vorlieben von Männern werden sich nie verändern.“ tragen. Alle drei Bilder spielen auf bekannte Filmszenen an. Das erste auf Mena Suvari in „American Beauty“, das zweite auf Sharon Stone in „Basic Instinct“ und das dritte auf Marilyn Monroe in „Das verflixte siebte Jahr“.



Abb. 22: Werbeplakat Itambé Fit Light Joghurt (Quelle: <http://img519.imageshack.us/img519/1903/fit1vm3.jpg> (2.1.09))



Abb. 23: Werbeplakat Itambé Fit Light Joghurt (Quelle: <http://img183.imageshack.us/img183/5236/fit2qc0.jpg> (2.1.09))



Abb. 24: Werbeplakat Itambé Fit Light Joghurt (Quelle: <http://img107.imageshack.us/img107/1163/fit3yu3.jpg> (2.1.09))

In einer ersten Analyse können die Werbeanzeigen anhand von semiotischen Kriterien analysiert werden, beispielsweise mit den Fragen, die in Kapitel 5.3.5 erarbeitet wurden:

- Was will die Werbeanzeige, worauf zielt sie ab? Wird diese Tatsache in der Werbeanzeige explizit erwähnt? Wenn nein, wodurch soll die KonsumentIn davon überzeugt werden, das Produkt zu kaufen/zu konsumieren?
- Aus welchen Teilen besteht die Werbeanzeige? Welche Botschaften will sie vermitteln? Sind diese Botschaften auch ohne gesellschaftlich erworbenes Wissen verständlich (für Menschen aus anderen Ländern, Kulturen z.B.)?
- Wie argumentiert die Werbeanzeige dafür, genau *dieses* Produkt zu kaufen/zu konsumieren?

Danach kann der intertextuelle Bezug hinterfragt werden. Es kann in der Klasse eine kleine Umfrage gemacht werden, ob und wie viele SchülerInnen die „Originalbilder“, auf die die Werbesujets anspielen, kennen und warum diese ausgewählt wurden. Es kann darüber diskutiert werden, ob die Werbekampagne auch ohne das Wissen um die intertextuellen Bezüge verständlich ist bzw. inwiefern sie an Bedeutung gewinnt, wenn diese erkannt werden. Anschließend kann auch über das Frauen- bzw. Menschenbild gesprochen werden, das in der Werbung propagiert wird und welche Auswirkungen dies auf die Gesellschaft hat. Dies wiederum spiegelt die Aufforderung des Lehrplans wider, die „gesellschaftlichen

Auswirkungen der Medien [zu] erkennen und ihre lebensgestaltenden Funktionen [zu] reflektieren“²⁴⁵.

Zur Analyse der interpikturalen Bezüge eignet sich auch eine 2008 erschienene Plakat des Mobilfunkbetreibers Hutchinson, das Arbeiter zeigt, die gerade eine Flagge mit dem Aufdruck „3 MegaNetz“ hissen.



Abb. 25: Werbeplakat Hutchinson (Quelle: <http://test3.heimatwerbung.at/rcms/upload/sugets/2007/10/14954.jpg> (2.1.09))

Das Bild weist starke Parallelen zum 2001 von Thomas E. Franklin geschossenen Bild im Anschluss an den Anschlag auf das World Trade Center auf, welches wiederum in einer Tradition mit Joe Rosenthals Fotografie aus dem Jahre 1945 steht, auf der amerikanische Soldaten in der Schlacht um Iwo Jima auf dem Vulkan Suribachi die amerikanische Flagge hissen. Beide Fotografien sind in die amerikanische Kulturgeschichte eingegangen. Im Anschluss an die interpikturalen Bezüge zwischen Bildern kann darüber reflektiert werden, welche Bilder für die österreichische Geschichte prägend waren bzw. über Generationen hinweg im kollektiven Gedächtnis verankert sein werden.

²⁴⁵ Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe, S. 6.



Abb. 26: Thomas E. Franklin: Ground Zero Spirit (Quelle: <http://www.worldsfamousphotos.com/wp-content/uploads/2007/10/firemen.jpg> (2.1.09))



Abb. 27: Joe Rosenthal: U.S. Marines raising the flag on Iwo Jima (1945) (Quelle: <http://www.iwojima.com/raising/raisingb.htm> (2.1.09))

9. Lehrwerksanalyse

9.1 Grundsätzliches zu Auswahl und Methodik

Grundlegend für die Auswahl beider Bücher war deren Verzeichnung auf der Schulbuchliste für das Schuljahr 2008/2009. Es sollten Bücher untersucht werden, die anhand der aktuellen Lehrpläne konzipiert wurden und die im Zeitraum der Analyse für den Deutschunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen verwendet werden. Um auch bei der Analyse von nur zwei Lehrwerken eine gewisse Bandbreite darzustellen, wurden zwei Bücher von unterschiedlichen Verlagshäusern verwendet. Mit der Deutschstunde wurde ein Lehrwerk gewählt, bei dem die erste Auflage noch auf dem alten Lehrplan basiert und deren aktuelle Auflagen lediglich an die neuen Lehrpläne angepasst wurden. Die Sprachräume hingegen wurden gänzlich auf Basis der neuen Lehrpläne konzipiert. Zur Analyse wurden alle Ausgaben zur Gänze in Betracht gezogen und hierbei alle Themen und Aufgaben untersucht, denen entweder eine visuelle Repräsentation zugrunde lag, also von ihr ausgegangen wurde oder deren Zielsetzung die Produktion einer visuellen Repräsentation darstellte. Es handelt sich also um eine didaktisch-methodische Analyse der Konzeption der Lehrwerke im Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit visuellen Repräsentationen.

9.2 Lehrwerk für die Unterstufe – *Deutschstunde 1-4*

Bei der *Deutschstunde 1-4* handelt es sich um Sprachbücher für die fünfte bis achte Schulstufe für den Unterrichtsgebrauch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen im Fach Deutsch. Im Folgenden soll nun also untersucht werden, ob Aufgaben und Themenbereiche in den Sprachbüchern zu finden sind, die visuelle Repräsentationen enthalten und ob durch diese die visuelle Kompetenz von SchülerInnen, die mit diesem Buch unterrichtet werden, gefördert wird.

Grundsätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass alle vier Sprachbücher reichlich illustriert sind. Neben einer gezeichneten Katze, deren Existenz sich durch alle vier Sprachbücher zieht, finden sich zahlreiche kleine Illustrationen, die für die Aussage der Übungen und Texte aber in den meisten Fällen redundant sind. Da sie

ohne Relevanz für die visuelle Kompetenz der SchülerInnen sind, sollen sie hier in Folge nicht näher beachtet werden. Neben diesen illustrativen Zeichnungen gibt es verschiedene Symbole, die in allen vier Büchern fortlaufend auftreten und auf verschiedene Übungsformen (z.B. Einzel-/Partnerarbeit) bzw. auf Merkstoff oder wichtige Wörter hinweisen. Diese werden im Laufe des ersten Kapitels erklärt. Durch die visuell leicht nachvollziehbare Symbolik (z.B. die Abbildung von zwei SchülerInnen für Partnerarbeit) vereinfachen diese Zeichen die Navigation im Buch und weisen die SchülerInnen darauf hin, dass nicht nur Wörter, sondern auch visuelle Repräsentationen Hinweischarakter haben und das Zurechtfinden in der Welt erleichtern können.

Visuelle Repräsentationen finden sich in der *Deutschstunde 1-4* mehrheitlich in den nachfolgend erwähnten Bereichen:

Erstens finden sich in allen vier Büchern Aufgaben, wo ein Bild als Impuls für Schreibaufgaben gebraucht wird. Einerseits handelt es sich hier um Bildimpulse, wo die Details des Bildes in ein anderes Medium, nämlich das der Schrift, übertragen werden. Dies ist zum Beispiel bei der Personenbeschreibung anhand eines Bildes in der ersten Klasse der Fall²⁴⁶, oder bei Raum-, Tier- und Gegenstandsbeschreibungen in der dritten Klasse²⁴⁷. Andererseits werden Bilder als Impulse verwendet, die lediglich den Ausgangspunkt für Texte unterschiedlicher Textsorten bilden, wie die Zeichnung von einem Jungen vor einer zerbrochenen Fensterscheibe als Impuls für eine Kurzgeschichte²⁴⁸. Eine interessante Aufgabe stellt die Aufforderung zum mündlichen/schriftlichen Erzählen von persönlichen Erlebnissen anhand von Bildern aus dem eigenen Fotoalbum dar. Bei allen diesen Aufgaben, die von einem Bildimpuls ausgehen, geht es also um die Fertigkeit, „Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen“²⁴⁹, prinzipiell eine der grundlegendsten Fertigkeiten, die *visual literacy* nach der *International Visual Literacy Association* umfasst. Zweitens beinhaltet fast jede Ausgabe an einem Punkt im Schuljahr eine narrative Bilderfolge, sie erscheint entweder als traditionelle Bildgeschichte in der ersten Klasse, als Comic-Strip in der zweiten Klasse oder als Fotoroman in der vierten Klasse.

²⁴⁶ Vgl. Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: *Deutschstunde 1. Basisteil. Sprachbuch für die 5. Schulstufe*. Linz: Veritas-Verlag⁷ 2005, S. 20-21.

²⁴⁷ Vgl. Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: *Deutschstunde 3. Basisteil. Sprachbuch für die 7. Schulstufe*. Linz: Veritas-Verlag⁴ 2005, 35-42.

²⁴⁸ Vgl. Pramper: *Deutschstunde 3*, S. 81.

²⁴⁹ Petersson: *Visual literacy und Infologie*, S. 222.

Insgesamt fällt bei allen Varianten auf, dass die Bildanteile wenig Beachtung finden, so wird bei keiner Bildgeschichte auf die Text-Bild-Zusammenhänge oder auf die Analyse der Informationen, die ein Einzelbild enthält²⁵⁰ eingegangen. Drittens finden sich Bilder über alle Ausgaben hinweg als Teil von (fiktiven oder realen) Zeitungsartikeln. In fast allen Fällen zeichnet sich der Text-Bild-Zusammenhang jedoch durch Redundanz aus und es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Bilder nur Teil der Zeitungsartikel sind, um deren Authentizität zu bezeugen. Jedenfalls sieht das Lehrbuch explizit keine nähere Reflexion ihrer Existenz bzw. ihres Inhaltes vor. Viertens finden sich Bilder als Teil von (Werbe)plakaten und –prospekten. Hier wird beispielsweise in der *Deutschstunde 2* ein Werbeprospekt des Ortes Grünau im Almtal gezeigt und auf seine einzelnen Komponenten hingewiesen. Obwohl der Prospekt sieben Bilder und zwei Kartenausschnitte enthält und diese offensichtlich einen entscheidenden Bestandteil des Prospektes darstellen, werden diese weder hervorgehoben noch bearbeitet²⁵¹. In der nachfolgenden Projektidee hingegen, einen Prospekt für einen Urlaubsort zu gestalten, werden Bilder mit Bildtexten als Bestandteil gefordert, in diesem Fall eben ohne vorherige Thematisierung von Bildanteilen in Werbeprospekten. Auch in der vierten Klasse wird Printwerbung thematisiert. Wieder wird hier aber nur auf ihre sprachlichen Anteile (Werbesprache, Slogans, etc.) eingegangen, in der anschließenden Aufforderung zur selbstständigen Gestaltung einer Werbeanzeige aber wieder ein Bild als selbstverständliche Komponente angenommen und gefordert.²⁵² Besonders im Bereich der Werbung ist also eine Diskrepanz zwischen den Komponenten, die in der *Deutschstunde* behandelt werden, und den Komponenten, die dann bei der selbstständigen Bild-Text-Produktion gefordert werden, festzustellen.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Bilder zwar eine Rolle in der *Deutschstunde* spielen, insgesamt aber wenig für die visuelle Kompetenz der SchülerInnen getan wird, wie dies im Lehrplan gefordert wird. Vor allem eine vorherige Thematisierung, bevor die SchülerInnen aufgefordert sind aktiv mit Bildern zu arbeiten, wäre notwendig.

²⁵⁰ Vgl. Kapitel 6.2.4 Die Bilderfolge als Comic-Strip.

²⁵¹ Vgl. Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: *Deutschstunde 2*. Basisteil. Sprachbuch für die 6. Schulstufe. Linz: Veritas-Verlag⁶ 2005, S. 34-35.

²⁵² Vgl. Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: *Deutschstunde 4*. Basisteil. Sprachbuch für die 8. Schulstufe. Linz: Veritas-Verlag⁴ 2005, S. 15-21.

9.3 Lehrwerk für die Oberstufe – *Sprachräume 1-3*

Bei den Lehrwerken *Sprachräume 1-3* handelt es sich um Sprachbücher für die neunte bis zwölfte Schulstufe für den Unterrichtsgebrauch an allgemein bildenden höheren Schulen im Fach Deutsch. Im Folgenden soll untersucht werden, auf welche Art und Weise bildliche Repräsentationen in diesen Sprachbüchern auftauchen und ob in ihnen das Potential steckt, die visuelle Kompetenz der SchülerInnen, die mit den Sprachbüchern arbeiten, zu fördern.

Wieder finden sich einige zentrale Bereiche, in denen visuelle Repräsentationen in den *Sprachräumen* auftreten:

Wie schon in den untersuchten Büchern für die Unterstufe, erscheinen auch in den *Sprachräumen* Bildimpulse, hier ausschließlich als Impulse für Erörterungen. Auffällig ist, dass beispielsweise im *Sprachraum 1* eine Karikatur zum Einfluss des Fernsehens auf Jugendliche in den Fragen zur Analyse der Karikatur jegliche Entschlüsselungsleistung vorweggenommen wird, sodass keinerlei visuelle Kompetenzen erforderlich sind, um die Karikatur zu deuten und nachfolgend zu interpretieren²⁵³. Im Gegensatz zu den untersuchten Büchern für die Unterstufe gibt es in zumindest zwei der drei *Sprachräume* einen eigenen Themenbereich, der sich mit „Zeitungsfotos“²⁵⁴ bzw. der „Macht der Medienbilder“²⁵⁵ beschäftigt. In letzterem wird sogar dezidiert auf die auszubildende Medienkompetenz hingewiesen. Vor allem in diesem wird auf einige Momente hingewiesen, die eine kritische Rezeption der Bildmedien fördern (Bildmontagen, Interpretationsunterschiede je nach Bildtext, Manipulation durch Bilder, die die jeweils bevorzugte Sichtweise auf die Thematik unterstreichen, etc.). Weiters ist es interessant, dass sowohl der *Sprachraum 1* als auch der *Sprachraum 3* sich jeweils relativ ausführlich mit Filmanalyse beschäftigen. In jeder Ausgabe finden sich Analysekriterien für Filmsequenzen²⁵⁶ (Perspektive, Einstellungsgröße, Beleuchtung, etc.) und ausführliche Aufgaben dazu, teilweise wird hier mit Standbildern gearbeitet. Sogar Ideen für ein Kurzfilmprojekt werden erörtert. Hier wird die visuelle Kompetenz der SchülerInnen definitiv gefördert, jedoch wird an keiner Stelle erwähnt, dass die

²⁵³ Vgl. Stangel, Johann / Stockinger, Reinhard: *Sprachräume 1. Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: öbv & hpt 2004, S. 36.

²⁵⁴ Vgl. Stangel: *Sprachräume 1*, S. 63.

²⁵⁵ Vgl. Stangel, Johann / Stockinger, Reinhard: *Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: öbv & hpt 2006, S. 88-95.

²⁵⁶ Vgl. z.B. Stangel: *Sprachräume 3*, S. 96-101.

gelernten Analysewerkzeuge ebenso für stehende Bilder in jedwedem Kontext anwendbar sind. Vor allem im *Sprachraum 2* sind mehrere (lyrische) Texte von Fotografien begleitet²⁵⁷, bei keinem Text wird die Existenz des Bildes (passend/unpassend, die Interpretation verändernd oder nicht) jedoch thematisiert, was wahrscheinlich zur Folge hat, dass die Interpretation unbewusst von den Fotografien beeinflusst wird, dies jedoch im Unterrichtsgespräch nicht zur Sprache kommt. Nur in einem *Sprachraum* und auch hier nicht sehr ausführlich wird die Kommunikation durch und mit Bildern thematisiert, der *Sprachraum 1* widmet Piktogrammen bzw. Emoticons jeweils einige kurze Aufgaben, um die „Sprache der Bilder“ zu bearbeiten.²⁵⁸ Mit dem Bereich Printwerbung beschäftigt sich zwar nur ein *Sprachraum*, dieser widmet aber ein ganzes Kapitel der Analyse von Werbeanzeigen und damit verwandten Themengebieten. Tatsache ist, dass hier die visuellen Anteile in der Printwerbung durchwegs unterbewertet bleiben und fast ausschließlich die sprachlichen Anteile von Printwerbung Beachtung finden. Es wird zwar bei zwei Aufgaben zu einer Analyse einer Werbeanzeige gefordert auch die „visuellen Stilmittel“ der Werbung zu beachten und es finden sich sogar explizite Fragen, die auf diese verweisen, jedoch wurden die SchülerInnen in keiner Weise auf die Analyse von Bildern vorbereitet, wonach die Unterrichtsziele für deren Analyse bescheiden ausfallen müssen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die *Sprachräume* Ansätze zu einer Förderung von *visual literacy* aufweisen, diese aber in vielen Bereichen mit zu wenig Konsequenz verfolgen. So reicht es eben wie im oben erwähnten Beispiel der Printwerbung nicht aus, auf die visuellen Anteile der Werbung zu verweisen, wenn die nötigen Analysewerkzeuge nicht im Vorhinein thematisiert wurden.

²⁵⁷ Vgl. z.B. Stangel, Johann / Stockinger, Reinhard: *Sprachräume 2. Deutsch für die AHS-Oberstufe*. Wien: öbv & hpt 2005, S. 54.

²⁵⁸ Vgl. Stangel: *Sprachräume 1*, S. 166.

10. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, die Kompetenz *visual literacy* für den Deutschunterricht herauszustellen und Anwendungsgebiete, um diese innerhalb des Deutschunterrichts zu fördern, aufzuzeigen.

Im ersten Kapitel wurde gezeigt, dass die Lebenswelten der Jugendlichen heute außerordentlich stark von Medien geprägt sind. Da es eine zentrale Aufgabe der Schule ist, sich mit den Lebenswelten der Jugendlichen auseinanderzusetzen, ist die pädagogische Auseinandersetzung mit diesen veränderten Lebenswelten unumgänglich. Dies beinhaltet auch die teilweise Verabschiedung vom logozentristischen Gestus, den die Schule der Meinung vieler WissenschaftlerInnen nach bis jetzt verfolgt hat.

Es wurde gezeigt, dass *visual literacy* im allgemeineren Umfeld der Medienkompetenz zu positionieren ist. Hier erweisen sich die handlungsorientierten Ansätze zur Medienpädagogik von Baacke, Tulodziecki und Röhl als besonders bedeutsam, weil diese die Grundidee eines handelnden und produktiven Umgangs mit Medien verfolgen, der auf die Erziehung zu handlungsfähigen (aktiven, selbstbestimmten, kritischen), also kompetenten Mediennutzern abzielt. Anwendungsgebiete einer Mediendidaktik im Fach Deutsch wurden dann konkretisiert. Es wurde gezeigt inwieweit eine Mediendidaktik im Fachunterricht Deutsch zur Förderung der Medienkompetenz beitragen kann. Neben der zunehmenden Einflussnahme der „neuen“ Medien auf „traditionelle“ Themengebiete des Deutschunterrichts, die Jutta Wermke herausstellt, betonen Frederking/Krommer/Maiwald die Erweiterung der deutschdidaktischen Aufgaben- und Verantwortlichkeitsbereiche um die Mediendidaktik.

Im anschließenden Kapitel wurden dann die Bildkompetenz und die Entstehung und Definition des Konzeptes *visual literacy* beschrieben. Die Konzepte zur Bildkompetenz von Doelker, Posner und Scholz umreißen jeweils anhand von ähnlichen Kriterien, wie Bildkompetenz laut ihnen zu definieren ist und können als Zielsetzungen für die Unterrichtsarbeit mit Bildern im Deutschunterricht gebraucht werden. Anhand der ausgewiesenen Teilkompetenzen können Beurteilungskriterien entworfen werden, um die in den SchülerInnen ausgebildete Bildkompetenz zu überprüfen.

Anschließend wurde untersucht, welche Relevanz bzw. Legitimation Bild- und Medienkompetenz in offiziellen Dokumenten zum österreichischen Schulsystem hat. In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird Medienkompetenz als Ziel des Deutschunterrichts betont und explizit erwähnt. Neben den audiovisuellen Medien und den Medienangeboten im Internet, wird auch auf die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Bildmedien und Bild-Text-Kombinationen hingewiesen. Das Unterrichtsprinzip *Medienpädagogik*, dessen Zielsetzungen im *Medienerlass* verkündet werden, betont ebenso, dass die Integration der Massenmedien im Unterricht nicht auf deren bloßer Verwendung für den Unterricht oder zur Illustration der Stoffdarstellung reduziert werden dürfen. Vielmehr sollen der Einfluss der Medien auf das Weltbild und ihre Rückwirkung auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen Thema sein. Der Lehrplan für die Ober- und Unterstufe an allgemeinbildenden höheren Schulen legitimiert die Medienpädagogik an vielfacher Stelle. In der Oberstufe wird sogar ein eigener *didaktischer Grundsatz Medienbildung* formuliert, welcher umfangreiche Zielsetzungen zur *Mediennutzungskompetenz* und zur *Medienkulturkompetenz* formuliert. Es konnte also bewiesen werden, dass die Arbeit mit Bildmedien ausreichende Legitimation durch den *Medienerlass* und die Lehrpläne erfährt.

Im nächsten Kapitel wurden verschiedene Methoden vorgestellt, die es mit verschiedenen Schwerpunkten ermöglichen, Bilder zu „lesen“ und kritisch hinterfragen zu können. Hier wurde zuerst auf die *Grammar of Visual Design* von Gunther Kress und Theo van Leeuwen eingegangen. Anhand ihrer Kriterien Bilder zu analysieren wurde ein Fragenkatalog entwickelt, der auf verschiedenste Bilder anwendbar ist. Anhand von Gillian Roses Werk *Visual Methodologies* wurden Inhalts- und Diskursanalyse im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit von Bildern im Unterricht vorgestellt. Abschließend wurden semiotische Zugänge zum Bild, zu Bild-Text-Zusammenhängen und zur Printwerbung vorgestellt und im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit zur Analyse von Bildern im Deutschunterricht untersucht.

Im Folgenden wurden die häufigsten Arten, wie Bilder im traditionellen Deutschunterricht Beachtung finden erläutert, unter ihnen Einzelbilder als Impuls für Bildbeschreibungen oder Filmanalysen oder Bilderfolgen wie in Bildgeschichten und Comics. Da diese jedoch sehr wenig zur Förderung von *visual literacy* beitragen, wurden in den darauffolgenden Kapiteln Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit Fotografie und Printwerbung beschrieben, deren Fokus eben genau darauf liegt.

Diese geben also Einblick in die didaktische Arbeit mit zwei Bildbereichen und zeigen die oben angeführten Analysewerkzeuge in ihrer Anwendbarkeit für den Deutschunterricht mit dem Ziel, die *visual literacy* der SchülerInnen zu fördern.

Neben Fotografie wurde hier Printwerbung im Sinne einer Deutschdidaktik behandelt. Im Themenbereich Fotografie standen neben der Pressefotografie die Kommunikation mithilfe von Bildern und ihre Verwendung für den Literatur- und Schreibunterricht im Zentrum. Der Themenbereich Printwerbung, der in der Deutschdidaktik bisher oft einseitig im Bezug auf seine sprachlichen Anteile bearbeitet wurde, wurde im Bezug auf Text-Bild-Zusammenhänge und das manipulative, ebenso wie ästhetische Potential, das in Werbesujets steckt, hin analysiert. In diesem Zusammenhang wurde ebenso der Gesichtspunkt von Interpikturalität (analog zu Intertextualität in der Literaturwissenschaft), also der bildliche Bezug auf Bildkonventionen einer Kultur, behandelt.

Den abschließenden praktischen Teil der Arbeit stellt eine Lehrwerksanalyse dar. Hier wurden ein Werk, welches in der AHS-Unterstufe verwendet wird und auch ein Werk, das in der AHS-Oberstufe verwendet wird, im Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit visuellen Medien untersucht. Bei der Analyse der *Deutschstunde 1-4*, einem Lehrwerk für die AHS-Unterstufe zeigte sich, dass Bilder in diesem Lehrwerk zwar eine Rolle spielen, insgesamt aber wenig für die visuelle Kompetenz der SchülerInnen, wie dies im Lehrplan gefordert wird, getan wird. Kritisch anzumerken ist auf jeden Fall die fehlende Anleitung zum kritischen und kompetenten Umgang mit Bildern, bevor die SchülerInnen aufgefordert sind aktiv mit ihnen zu arbeiten. Bei der Analyse der *Sprachräume 1-3*, einem Lehrwerk für die AHS-Oberstufe, konnten zwar Ansätze zu einer Förderung von *visual literacy* durch Aufgaben- und Themenbereiche des Buches, die sich mit Bildern beschäftigen, festgestellt werden, jedoch fehlt auch hier oft die nötige Vorbereitung auf die geforderte Auseinandersetzung mit Bildern.

Die vorliegende Arbeit hat also gezeigt, dass die Arbeit mit visuellen Medien unbedingt Bestandteil des Deutschunterrichts sein soll, um einerseits der veränderten Lebenswelt der Jugendlichen gerecht zu werden und andererseits der allorts geforderten Medienkompetenz gerecht zu werden. Die Analyse von derzeit verwendeten Lehrwerken zeigt die noch nicht ausreichend vorhandene Bearbeitung dieser Themengebiete. Mithilfe von Unterrichtsvorschlägen, die sich auf

wissenschaftliche Analysemethoden von Bildmaterial stützen und durchwegs durch den derzeit gültigen Lehrplan gedeckt sind, konnten Möglichkeiten aufgezeigt werden, die visuelle Kompetenz der SchülerInnen zu fördern.

11. Literaturverzeichnis

Allgemeiner Teil des Lehrplans.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf (19.11.08).

Armbruster, Franziska: Fotografie und Text in Kunst und Schule. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 273-281.

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle & Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999, S. 31-35.

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemayer 1997. (Grundlagen der Medienkommunikation 1)

Baacke, Dieter / Sander, Uwe u.a.: Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher Band 1. Opladen: Leske+Budrich 1990.

Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2006.

Barthes, Roland: Die Fotografie als Botschaft. In: Barthes, Roland: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. (edition suhrkamp 1367), S. 11-27.

Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985 (suhrkamp taschenbuch 1642).

Bekes, Peter / Frederking, Volker: Texte. Medien. Literatur des 20. Jahrhunderts. Hannover: Schroedel 2001. [CD-Rom]

Bering, Kunibert: Bezugsfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: Huber, Hans Dieter u.a. (Hg.): Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: kopaed 2002, S. 89-101.

Bermann, Gustav: Logic and reality. Madison: University of Wisconsin Press 1964.

Bildungsstandards, Verordnung des BMUKK.

http://www.bifie.at/sites/default/files/Verordnungsentwurf_Bildungsstandards.pdf
(6.11.08).

Bloech, Michael: Die Fotostory neu entdecken. In: Anfang, Günther u.a. (Hg.): Erlebniswelt Multimedia. Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen. München: kopaed 2001. (Materialien zur Medienpädagogik Band 2), S. 34-37.

Boehm, Gottfried: Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München: Fink 1994, S. 11-38.

Bolz, Norbert: Das große stille Bild im Medienverbund. In: Bolz, Norbert u.a. (Hg.): Das große stille Bild. München: Fink 1996, S. 16-41.

Debes, John L.: The loom of visual literacy. In: Audiovisual Instruction 14 (1969), S. 25-27.

Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta³ 2002.

Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. Autorisierte deutsche Ausgabe von Jürgen Trabant. München: Wilhelm Fink Verlag⁷ 1991. (Uni-Taschenbücher 105)

Flusser, Vilém: Krise der Linearität. Bern 1988. (Vortrag im Kunstmuseum Bern)

Foucault, Michel: Die Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 356)

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.

Frederking, Volker / Krommer, Axel u.a.: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008. (Grundlagen der Germanistik 44)

Freier, Felix: Fotografieren lernen. Sehen lernen. Köln: DuMont-Literatur-und-Kunst-Verlag 2004.

Frommer, Harald: Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II). Hannover: Schroedel 1988.

Greber, Erika / Ehlich, Konrad u.a. (Hg.): Materialität und Medialität der Schrift. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2002.

Grewenig, Meinrad Maria (Hg.): Augenblicke des Jahrhunderts. Meisterwerke der Reportagefotografie von Associated Press. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag 1999.

Grundsatzterlass Medienerziehung. Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Für den Inhalt verantwortlich: Susanne Krucsay.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/Medienneueerlass.pdf> (21.10.2008)

Grünewald, Dietrich: Comics im Deutschunterricht. In: Lange, Günter u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren⁶ 1998. (Band 2), S. 825-849.

Gubern, Román: Mensajes icónicos en la cultura de masas. Barcelona: Lumen 1974.

Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang u.a.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123 (1994), S. 17-25.

Halliday, Michael A.K.: An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold 1985.

Halliday, Michael A. K.: Language as a social semiotic. London: Arnold 1979.

Heinrich, R. u.a.: Instructional media and the new technologies of instruction. New York: John Wiley and Sons 1982.

Heller, Eva: Wie Farben wirken. Farbpsychologie · Farbsymbolik · Kreative Farbgestaltung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2004.

Hinkel, Hermann: Lernbereich Fotografie. Ziele – Planung – Berichte – Vorschläge. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974.

Holert, Tom: Kulturwissenschaft/Visual Culture. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1751), S. 226-235.

Hornar, Christina. Fotostories – Geschichten in Wort und Bild. Überlegungen zum Medium der Fotostory, aufgezeigt anhand eines Fotoprojektes. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 87-99.

Klose, Holger: „Lebenswelten“ – ein fotopädagogisches Projekt an einer internationalen Grundschule. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 101-112.

Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo: Reading Images. The Grammar of Visual Design. London, New York: Routledge² 2006.

Kochheim, Wilfried: Adamson oder Die Sprachlosigkeit der Bildergeschichte. Mit beiläufigen Erläuterungen zum Erzählenlernen im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 12 (1981), S. 320-346.

Lacy, Lyn: An interdisciplinary approach for students K-12 using visuals of all kinds. In: Braden, R.A. u.a. (Hg.): Visible & viable. The role of images in instruction and communication. Commerce: East Texas State University 1984.

Lehrplan Deutsch. AHS-Oberstufe. 2004.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (20.10.2008).

Lehrplan Deutsch. AHS-Unterstufe. 2000.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (20.10.2008).

Lindekens, René: Eléments pour une sémiotique de la photographie. Paris: Didier 1971.

Maiwald, Klaus: Fotografie und Deutschunterricht. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg.): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed 2005. (Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung* 2)

Messaris, Paul: Visual Literacy. Image, Mind, Reality. Boulder: Westview Press 1994.

Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Hg. Von Ulrich Pfisterer. Stuttgart u.a.: Metzler 2003.

Mitchell, William J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Ed. ID Archiv 1997, S. 15-40.

Moreth-Hebel, Christine / Hebel, Udo J.: Bilder von Amerika im Dialog. Interpikturale Projekte im Englischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 87 (2007), S. 38-44.

Nöth, Winfried (Hg.): Handbuch der Semiotik. Stuttgart u.a.: Metzler² 2000.

Peirce, Charles S.: Semiotische Schriften. Band 1. Hrsg. u. übers. von Christian Kloesel u. Helmut Pape. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

Pettersson, Rune: Visual Literacy und Infologie. In: Weidenmann, Bernd (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern u.a.: Huber 1993, S. 215-235.

Posner, Roland: Ebenen der Bildkompetenz. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2003. (Bildwissenschaft 10), S. 17-23.

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: Deutschstunde 1. Basisteil. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Linz: Veritas-Verlag⁷ 2005.

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: Deutschstunde 2. Basisteil. Sprachbuch für die 6. Schulstufe. Linz: Veritas-Verlag⁶ 2005.

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: Deutschstunde 3. Basisteil. Sprachbuch für die 7. Schulstufe. Linz: Veritas-Verlag⁴ 2005.

Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut u.a.: Deutschstunde 4. Basisteil. Sprachbuch für die 8. Schulstufe. Linz: Veritas-Verlag⁴ 2005.

Röll, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik 1998. (Beiträge zur Medienpädagogik Bd. 4)

Rose, Gillian: Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. Los Angeles u.a.: SAGE Publications² 2007.

Sachs-Hombach, Klaus: Ausblick: Bild und Bildung. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2003. (Bildwissenschaft 10), S. 213-217.

Schmitz, Ulrich: Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Jonas, Hartmut u.a. (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed 2004, S. 219-231.

Scholz, Oliver R.: Was heißt es, ein Bild zu verstehen? In: Sachs-Hombach, Klaus / Rehkämper, Klaus (Hg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1998, S. 105-117.

Schröder, Tanja: Die Macht der Bilder. In: Holzbrecher, Alfred u.a. (Hg.): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 423-431.

Schulz, Martin: Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag 2005.

Seidl, Monika: Bilder lesen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 87 (2007), S. 8-9.

Söllinger, Peter: Bildimpuls und Bildanalyse. In: ide 4 (1990), S.43-71.

Sontag, Susan: Das Leiden anderer betrachten. München: Hanser 2003.

Stangel, Johann / Stockinger, Reinhard: Sprachräume 1. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: öbv & hpt 2004.

Stangel, Johann / Stockinger, Reinhard: Sprachräume 2. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: öbv & hpt 2005.

Stangel, Johann / Stockinger, Reinhard: Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: öbv & hpt 2006.

Stark, Susanne: Bildkommunikation. Eine adäquate Antwort auf aktuelle Kommunikationsbedingungen. In: AV-Informationen, Heft 1-2/94, S. 10-15.

Strong, Edward K.: The Psychology of Selling and Advertising. New York: McGraw-Hill 1925.

Tulodziecki, Gerhard: Schrift und Bild als Darstellungsformen – mediendidaktisch und medienerzieherisch betrachtet. In: Deubel, Volker / Kiefer, Klaus (Hg.): MedienBildung im Umbruch: Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis-Verlag 2003, S. 119-128.

Von Kamp, Christian: Kurze Definitionen zur Literatur. <http://www.christian-von-kamp.de/Literatur/Definitionen-Literatur.htm> (11.12.08).

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Wieser Melanie

Adresse Laubeplatz 3/9
A-1100 Wien (Österreich)
E-Mail melanie_wieser@aon.at
Staatsangehörigkeit Österreichisch
Geburtsdatum 25 Januar 1986
Geschlecht Weiblich

Berufserfahrung

Zeitraum 1 Apr 05 —
Beruf oder Funktion Lehrkraft
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Leitung von Einzel- und Gruppennachhilfekursen
Name und Adresse des Arbeitgebers Lernquadrat - Bildungsmanagement GmbH
Einöde 12, 2511 Pfaffstätten (Österreich)
Zeitraum 18 Aug 08 - 28 Aug 08
Beruf oder Funktion Campbetreuerin in Kent, UK
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Betreuung und Englisch-Unterricht
Name und Adresse des Arbeitgebers Österreichische Kinderfreunde und Kinderfreundinnen,
Landesorganisation Salzburg
Fürburgstraße 30/7, 5020 Salzburg (Österreich)

Schul- und Berufsbildung

Oktober 2004 —
Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch, Unterrichtsfach Englisch
Universität Wien
1996 - 2004
Reifeprüfung mit Auszeichnung
Bundesgymnasium Amstetten
1992 - 1996
Volksschulabschluss
Volksschule St. Georgen/Ybbsfeld

Abstract

Die Lebenswelten der Jugendlichen sind Medienwelten geworden. Werbung, Fotos, Computerspiele, das Fernsehen und andere Bildmedien sind heute Teil der Realitäten von Jugendlichen. Tagtäglich sehen sie sich mit einer wahren Bilderflut konfrontiert, die sie mehr oder weniger bewusst rezipieren. Dies erfordert eine pädagogische Auseinandersetzung mit den visuellen Medien.

In dieser Arbeit wird versucht, die Relevanz der Aneignung von *visual literacy*, also der erlernten Fertigkeit visuelle Botschaften zu interpretieren und solche Botschaften selbst zu produzieren, im Rahmen des Deutschunterrichts anhand von der Arbeit mit Einzelbildern zu zeigen. Nach einer Einführung in die Diskussion rund um Medienkompetenz und die gegenwärtige Bilderflut, mit der die Jugendlichen von heute konfrontiert sind, werden sowohl das Konzept *visual literacy* als auch thematisch ähnliche Definitionsversuche von Bildkompetenz beschrieben. Neben einer Analyse der aktuellen AHS-Lehrpläne und anderen Dokumenten wie dem Medienerlass und der Bildungsstandards werden auch aktuelle Lehrwerke im Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit Bild- und Medienkompetenz hin untersucht. Von diesen, im Lehrplan geforderten und in aktuellen Lehrwerken nur am Rande bearbeiteten, Kompetenzen ausgehend, werden Analysewerkzeuge zur Untersuchung und Interpretation von Bildmaterial vorgestellt und diese dann für den Deutschunterricht nutzbar gemacht. Mithilfe der vorgestellten Analysewerkzeuge werden Unterrichtsmodelle für die Förderung von *visual literacy* in den Bereichen Fotografie und Printwerbung für den Deutschunterricht entworfen. In der Mediendidaktik des Deutschunterrichts wurde der Themenbereich *visual literacy* im Bezug auf Einzelbilder bisher kaum untersucht. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Etablierung von visuellen Medien im Deutschunterricht leisten und deren Funktion in einer zeitgemäßen Deutschdidaktik unterstreichen.